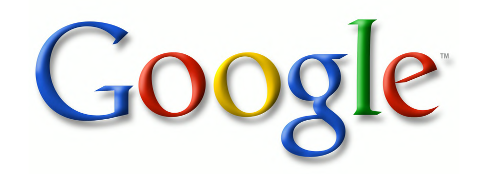





SIGILLVM ACADEMIAE HARVARDIANAE IN NOV ANG
ET
VE RI TAS
CHRISTO ECCLESIAE

ENCYKLOPÄDIE
METHODOLOGIE UND LITERATUR

DER

PÄDAGOGIK

VON

Karl Volkmar

K. V. STOY,

Dr. THEOL. UND PHIL., ORDENTLICHER HONORARPROFESSOR
AN DER UNIVERSITÄT JENA.

ZWEITE UMGEARBEITETE UND VERMEHRTE AUFLAGE.

MIT EINEM VOLLSTÄNDIGEN REGISTER.

LEIPZIG,

VERLAG VON WILHELM ENGELMANN.

1878.

Seiner Königlichen Hoheit

dem

GROSSHERZOG VON OLDENBURG

NICOLAUS FRIEDRICH PETER

welcher im Geiste seines grossen Lehrers Herbart
dem blühenden nach den Zielen einer rationellen Pädagogik
aufstrebenden Schulwesen seines Landes
warme Fürsorge widmet

in dankbarer Erinnerung an das Herbart-Jubiläum
vom 4. Mai 1876

ehrerbietigst dargebracht.

Vorrede.

Später, als von mir versprochen und von den Freunden meiner Encyklopädie erwartet wurde, erscheint die angekündigte »Methodologie und Literatur der Pädagogik«. Die eigenthümliche Natur der gestellten Aufgabe und der zwiefache Wechsel meiner akademischen Wirksamkeit innerhalb der letzten zehn Jahre mögen das entschuldigen und die Erfüllung des »Nonum prematur« dem in veränderter Anlage ausgeführten Werke zur Empfehlung werden.

Die Methodologie erscheint nämlich nicht als ein eigener Theil, sondern in gedrängter Darstellung als »zweites Buch« der in zweiter Auflage bearbeiteten Encyklopädie. Mich leitete hier das Beispiel der im Laufe der Jahre viel bewährten Hagenbach'schen »Encyklopädie und Methodologie der theologischen Wissenschaften« und ich wollte mich glücklich preisen, wenn auch mein durch eine solche Veränderung des Planes noch handlicher gewordenes Buch den ihm bestimmten Platz eines pädagogischen Hausfreundes in noch weiteren Kreisen gewönne.

Die neue Bearbeitung der Encyklopädie hat den bekannt gewordenen Wünschen entsprechend in vielen Stücken Ergänzungen und Verbesserungen erfahren: nur in dem einen Punkte, in der Form der Darstellung, konnte ich dem hie und da vernommenen Verlangen nach einer breiteren und leichteren Sprache, ohne den Standpunkt des Werkes zu verleugnen, nicht Rechnung tragen und ich hoffe, dass ernste, strenge Arbeiter mir das danken werden. Das ausgesprochene Bedürfniss einer Uebersetzung der fremdsprachlichen Ausdrücke hat in einer Beilage Berücksichtigung gefunden.

In der Methodologie wird hoffentlich Niemand einen Wegweiser für den Unterricht in allen Schulwissenschaften erwarten: bei der berechtigten Vielgestaltigkeit des Unterrichtsbedürfnisses wäre ein allgemeiner Unterrichtswegweiser ein Unding. Es konnte sich offenbar nur darum handeln, in allen Theilen des Erziehungs- und Unterrichtsgebietes die dominirenden Gesichtspunkte für das Studium und die Praxis aufzuzeigen und so der eigenen Verarbeitung des literarischen und empirischen Materials eine Richtung zu geben. Ebenso würde eine bibliographische Vollständigkeit in der Angabe der Literatur zu der Gesammtaufgabe des Werkes keineswegs stimmen. Es galt vielmehr in einer verhältnissmässig geringen Anzahl von Schriften vornehmlich Repräsentanten pädagogischer Ansichten und Richtungen dem weiteren Studium nahe zu bringen. Das habe ich denn nach bestem Wissen und Gewissen *sine ira et studio* gethan. Wo ich Beachtenswerthes übersehen, hier zu günstig, dort zu ungünstig geurtheilt zu haben scheine, da werde ich etwaigen Gegenbemerkungen gern Rede stehen und für Verständigung offen sein.

Dass ich als ein geschworner Feind des Eklekticismus bei aller Freiheit in der Fortbildung des pädagogischen Systems an den nach meiner Ueberzeugung unerschütterlichen Fundamenten der Herbart'schen Pädagogik festhielt, das werden alle wahren Freunde unserer Wissenschaft begreiflich finden. Die früheren wie gegenwärtigen Mitglieder des auf diesen Grundlagen aufgebauten pädagogischen Seminars an der Universität Jena aber werden so von Neuem ihres wissenschaftlichen Gemeinbesitzes sich erfreuen und das Buch als einen ächten Festgruss ihres Direktors bei dem nahen Jubelfeste der Anstalt hinnehmen dürfen.

Jena, 4. Mai 1878.

Karl Volkmar Stoy.

Inhalt.

II. Von der historischen Pädagogik.

III. Von der praktischen Pädagogik.

Zweites Buch:

Methodologie und Literatur der Pädagogik.

Erster Theil: Methodologie des pädagogischen Studiums §. 88—150.

Einleitung.

§. 1.

Die Erziehungspraxis wird durch eine Menge von Faktoren bestimmt: Individualität, Charakter, Bildungsgrad, gesellschaftliche Stellung der Erwachsenen im Besonderen, durch den Zeitgeist und die jedesmaligen Culturströmungen im Allgemeinen. Unter diesen Gewalten steht unbewusst und willenlos der grössere Theil der Erziehenden.

Aristoteles nennt mit Recht den Menschen das »nachahmungslustigste Geschöpf (ζῶον μιμητικώτατον). Was Wunder also, wenn eines Theils das junge Volk der Kinder für eine Menge von Dingen der absichtlichen Thätigkeit der Erwachsenen gar nicht zu bedürfen scheint, anderen Theils die Mehrzahl der erziehenden Erwachsenen in den für ihre unmittelbare Einwirkung übrig bleibenden Stücken sich ohne Weiteres an die Nachahmung von früher oder später Gesehenem und Gehörtem hält? Von dem Egoismus, dessen ganze Erziehungskunst nach Jean Paul darin besteht, das Kind einige Schreibtischweiten sich vom Leibe zu halten, von diesem gar nicht zu reden: zu schweigen auch von denjenigen »Pädagogen von Fach«, welche in rohem Dienste ihr Pensum Schulunterricht oder Schulaufsicht abspinnend zu Zeiten gar noch das Lied von der grauen Theorie und dem grünen goldnen Lebensbaume absingen, Leute, welche Daub »Tagelöhner der Schule«, Herder aber »Krüppel« nennen würde[1]: dann thut ein grosser Theil jener blos nachahmenden Erzieher Recht daran, dass er bei der reinen Praxis bleibt,

[1]) Daub und Creuzer, Studien II. p. 67. Herder, Briefe über das Studium der Theol. Brief 24.

wenn er nur ernstlich gute Vorbilder sucht und getreulich ihnen nachgeht. Was sollen auch sie Alle aus den gesellschaftlichen Kreisen, deren Beruf nicht in der Gedankenwelt liegt und deren Bildung und Wissen nur rohe Bruchstücke von pädagogischen Gemeinplätzen enthält, leisten, wenn sie über allgemeine oder besondere pädagogische Streitfragen zu Gericht sitzen wollten? Es ist ein Missgeschick, welches die Pädagogik gleich der ihr in mehrfacher Hinsicht verwandten Politik trifft, dass Unberufene aller Art sich anmassen, ihre Stimme abzugeben über Schulorganisation, Lehrpläne, Lehrzweige, Schulordnung und Disciplin. Solchen gegenüber gilt mit Recht das »Odi profanum«!

§. 2.

Ueber sie erheben sich Andere, reflectirend über die erziehlichen Aufgaben, Richtungen, Leistungen, und suchen anordnend, berathend, ausführend einzugreifen und zu bestimmen. So haben sie Theil an der Leitung des Erziehungswesens. Mit mehr oder weniger Erfolg. Sicherheit und Entschiedenheit gewährt in allen Gebieten nur die Wissenschaft. Von dem Grade, in welchem ein Individuum die wissenschaftlichen Kenntnisse und Kunstregeln der Pädagogik sich zu eigen gemacht hat, hängt seine Befähigung zur Leitung des Erziehungswesens ab.

Was sollte geschehen, wenn jene erste Klasse der nachahmenden Praktiker in der Erziehung nur sich selbst überlassen wäre, zumal in einer Nation, wie die deutsche, welche selbst wieder die nachahmungslustigste von allen ist? Sollten Unglaube, Aberglaube, Particularismus, Industrie ungehindert und ungestraft der Jugend sich bemächtigen dürfen? Dagegen erhebt schon Einspruch das Gefühl des gesellschaftlichen Wohlbefindens, wieviel mehr nicht das gesellschaftliche Gewissen!

Fort und fort also werden aus dem Schoosse der Gesellschaft selbst Kräfte lebendig, welche der Erziehung des jungen Geschlechtes die rechte Richtung zu geben suchen, Leiter also, freilich nicht im platonischen Sinne, dass sie von der Veranstaltung der Ehen ihre Fürsorge für das Kind anfangend Alles, was den Kleinen an Leib

oder Seele geboten werden soll, selbst abwägen: aber doch mit grosser Gewalt. Erziehungsräthe und Schulbehörden, Direktoren und Ortspfarrer, Lehrer in öffentlichen und Privatverhältnissen, Pädagogen in Vortrag oder in Schriften — das sind die unmittelbaren Organe des pädagogischen Gewissens der Zeit und die sichtbaren Leiter des Erziehungswesens in kleinen wie in grösseren Kreisen.

Verschieden freilich sind sie allesammt, die Heroen unter den Leitern und in gleicher Weise die ihnen zugehörenden kleineren Geister in den Ebenen des gewöhnlichen Lebens, aber alle doch darin wieder gleich, dass sie ein pädagogisches, durch die Idee der Pädagogik bestimmtes Bewusstsein in sich tragen und aus diesem heraus reden, schreiben, handeln. Die Form des Systems zwar darfst du nur bei Wenigen suchen — wie bei Fried. Aug. Wolf, Niemeyer, Schwarz, Beneke, Herbart, Waitz, Rosenkranz, Palmer, Schrader u. A. — die wahrhaft Berufenen aber tragen dasselbe in sich so sicher wie die grossen Dichter von Sophokles bis Goethe nicht nach Aristoteles Poetik oder die grossen Historiker nach Gervinus Historik ihre Werke gestalteten. Und wie aus ihnen, den Dichtern, eine solche Theorie durch Abstraction gefunden und in voller Klarheit aufgezeigt worden ist: so sollte es eine leichte und richtigere Arbeit sein als die von Kapp über die Pädagogik von Plato und Aristoteles, aus den literarischen Schöpfungen der oben genannten »Leiter« die pädagogischen Grundgedanken in Gestalt eines wohl zusammenhängenden Ganzen herauszuarbeiten. Eine Arbeit, welche gleichsam handgreiflich den Beweis liefern würde, dass der Einfluss und die Befähigung zur Leitung in einer über die blosse Meinung sich erhebenden wissenschaftlichen Grundansicht gelegen sei. Die Pädagogik ist der Inbegriff derjenigen wissenschaftlichen Kenntnisse und Kunstregeln, ohne deren Anwendung die rechte Leitung der Erziehung nicht möglich ist.

§. 3.

Indessen darf bei der weiten Ausdehnung des Erziehungsgebietes von Keinem erwartet werden, dass er für alle Aufgaben und Bedürfnisse der Erziehung gleiche wissenschaftliche

Befähigung habe. Von Jedem aber muss gefordert werden, dass er, alle bedeutenderen Arbeiten im Geiste verfolgend, deren Stellung und Bedeutung für das Ganze wie für sein eigenes Wirken verstehe.

Der grosse ethische Lehrsatz Plato's, der Kern seiner Bücher vom Staate als eine Ethik mit grösseren Schriftzügen (Rep. II. 368. D.) ist das Gebot, »es solle Jeder das Seine thun« (τὰ αὑτοῦ πράττειν . . .). Und was ist denn »das Seine« für den Pädagogen? Offenbar nur ein bestimmter und beschränkter Raum, einen sehr weiten wird auch die bedeutende Kraft nicht erfüllen können. Wie der grosse Physiolog und Theoretiker Haller kein Recept zu schreiben verstand, so flüchtete Rousseau aus der pädagogischen Praxis, »weil er sehr bald einsah, dass er immer das Gegentheil that von dem, was er hätte thun sollen« (Conf. X. 156.): so klagte Pestalozzi am Abend seines Lebens, »dass ihm die Befähigung zur Leitung abgehe«, über seine »unübertreffliche Regierungsunfähigkeit« (Werke IX, 276.): so begnügt sich Niemeyer »blos dazu mitzuwirken, dass echtes Verdienst der Vorzeit oder auch was besser geworden, anerkannt wird« etc. (Grunds. p. XIV.): so suchen sich die gewaltigsten Naturen ein begrenztes Arbeitsfeld. Heil Jedem, der also thut! Nur so kann ein Trozendorf seine ganze Kraft entfalten, dass er an seinem Gymnasium erscheint »wie ein *Scipio Africanus* im Lager«, nur so ein Jahn eine deutsche Gymnastik, nur so ein Raumer eine deutsche Geschichte der Pädagogik, ein Ehrendenkmal deutschen Geistes schaffen, nur unter solchen Voraussetzungen kann ein Fortschritt der Wissenschaft wie der Praxis erwartet werden.

Aber freilich liegt hier eine Gefahr nur zu nahe, die Isolirung. Was wird geschehen, wenn die an sich nothwendige und heilsame Theilung der Arbeit zur gegenseitigen Abschliessung führt? Man wird auch heute noch an das Geschichtchen des Menenius Agrippa gemahnt, wenn man die Modepädagogik ungestraft sich grosse Gebiete erobern sieht. Da sind's bald Ruthardts *loci memoriales*, bald Beckers Organismus, bald Schwedisches Turnen, bald Lehrbücher mit dem Modestichwort der »concentrischen Kreise«, welche in die Schulen einziehen wie Eroberer, nämlich mit Kränkung oder

gar Vernichtung vorhandener wohl berechtigter und lebensfähiger Elemente. Alles nur darum, weil diejenigen, welche die ausführende Gewalt im Schulgebiete in Händen halten, wenig oder nichts hatten von allgemeiner pädagogischer Bildung. Das ist also ein gar dringendes Bedürfniss für das Erziehungs- und Schulwesen im Grossen und Kleinen, dass der gemeinsame wissenschaftlich pädagogische Gedankenkreis munter und frisch erhalten und der Einzelne damit vor der Abstumpfung bewahrt werde, welche Jedem ohne Unterschied droht und gerade in dem Maasse mehr, als er ursprünglich in weiser Beschränkung das Feld seiner Thätigkeit sich abgesteckt hatte.

§. 4.

Diesem Bedürfniss dient zunächst die Encyclopädie der Pädagogik. Ausgehend von der Idee der Erziehung lenkt dieselbe die Betrachtung vorerst auf die Anforderungen, welche an eine Wissenschaft von der Erziehung gemacht werden müssen, führt so auf die Bestimmung der einzelnen pädagogischen Hauptdisciplinen und zeigt somit deren gegenseitige Beziehung und Zusammenhang unter einander auf. Ihr zweiter Theil setzt die Betrachtung fort ins Innere der genannten Wissenschaften und entwickelt die ihnen zugehörigen Aufgaben, mögen dieselben nun bereits in Angriff genommen sein oder nicht.

Das Verlangen nach Einheit ist in der Menschennatur begründet. Wie Einheit im politischen Leben ein Zauberwort ist, welches durch die schwere Schuld der Zeiten zwar übertönt, niemals aber so verdrängt werden kann, dass es nicht beim ersten günstigen Anlass wieder hervorbräche: so auch in kleineren Kreisen, so in den Individuen. Ueberall aber ist das Arbeiten und Ringen nach Vereinigung vergeblich, wo nicht die Grundbedingung vorhanden ist, Uebereinstimmung des Gedankenkreises.

Darum also gehen gute Naturen zurück bis zu den letzten Quellen der Erkenntniss und lassen von der Philosophie als der Königin der Wissenschaften ihre Gedankenwelt sich umgestalten und ordnen.

Darum wendet der ernste Arbeiter von den meisten grösseren

oder kleineren pädagoischen Versammlungen und Conferenzen gleichgültig sich ab, weil sie der ersten Bedingung ermangeln, einer gemeinsamen begrifflichen Grundlage [1]).

Darum wurden von jeher die encyclopädischen Arbeiten als zeitgemässe Gaben freudig begrüsst, die „*eruditio didascalica*“ von Hugo von St. Victor 1141, seitdem *didascalus* genannt, die *restauratio magna* und das *novum organon* von Baco von Verulam (1626), die *Isagoge in eruditionem universalem* von J. M. Gessner (1756), die *initia doctrinae solidioris* von J. A. Ernesti (1781), vorübergehend auch die Werke von Sulzer, Adelung, Eschenburg, in höchstem Grade aber Fichtes Bestimmung des Gelehrten (1806) und Schellings Methode des akademischen Studiums (1813 Ausg. 2).

Und so erzeugt sich innerhalb der kleineren Kreise das gleiche Bedürfniss; die Theologie hat ihre Encyclopädie [2]), ebenso die Philologie [3]), die Medicin [4]), die Jurisprudenz [5]), wenngleich nicht immer unter gleichem Namen.

Ueberhaupt ist der Name an sich mehrdeutig und bedarf im besonderen Falle immer besonderer Bestimmung. Während ursprünglich als ἐγκύκλια παιδεύματα die hauptsächlichsten Materien aus den einzelnen Schulwissenschaften bezeichnet werden gleichsam als das *minimum*, welches ein gebildeter Mensch an Wissen besitzen müsse [6]),

1) Vgl. Herbart »Ueber pädagogische Discussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können«. Werke, Bd. 11. p. 415 folgg.

2) Geschichte und Literatur der theologischen Encyclopädie s. bei Pelt: Theologische Encyclopädie als System. Hamburg und Gotha 1843. p. 47 folgg. und Hagenbach, Encyclopädie und Methodologie der theologischen Wissenschaften. Leipzig 1874. 9. Aufl. p. 95 folgg.

3) F. A. Wolf, Darstellung der Alterthumswissenschaft 1807, Bernhardy, Grundlinien zur Encyclopädie der Philologie. Halle 1832.

4) C. F. Heusinger, Grundriss der Encyclopädie und Methodologie der Natur- und Heilkunde nebst einer Uebersicht der Geschichte der Medicin und des gegenwärtigen Standes des Medicinal-Unterrichtswesens in den europäischen Staaten. Eisenach 1839 u. A.

5) Hugo, Lehrbuch der juristischen Encyclopädie, erste Aufl. Berlin 1792, 7. Aufl. Berlin 1823. Wenck, Falck, Abegg u. A.

6) Strabo 1. 1, 22. Dionys. Halic. de comp. verb. c. 25. Plut. Alex. c. 7. Arist. Eth. 1. 5, 6.

nimmt von 1751 an eine bisher ungekannte Form der Bearbeitung des Wissensstoffes in alphabetischer Ordnung als *encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* den Namen einer Encyclopädie in Anspruch und nach diesem Vorgange die bedeutenden Unternehmungen von Ersch und Gruber[1]), Pauly[2]), Herzog[3]), Hergang[4]), Schmid[5]).

Es liegt auf der Hand, dass der Bearbeitung einer Wissenschaft in solchem Geiste und solcher Form die hohe Bestimmung, Einheit und Einsicht in den Organismus der Wissenschaften zu bringen, nicht zukomme. Wir bezeichnen sie also als Real-Encyclopädie und unterscheiden von ihr die Wissenschaft, welche wir entweder schlechthin Encyclopädie oder im Gegensatz methodologische Encyclopädie nennen.

Eine solche Encyclopädie hat ihrer Bestimmung zur Folge die mehreren, zum Gesammtkreise gehörigen Einzelwissenschaften zu konstruiren, die Encyclopädie der Pädagogik also die einzelnen pädagogischen Disciplinen. Das Centrum, von welchem allein sie ausgehen kann, ist die Idee der Erziehung und in ihre Entwicklung werden alle die Probleme aufgenommen, welche die bisherige Arbeit der pädagogischen Theoretiker oder Praktiker zu Tage gefördert oder gelöst hat. So ist sie nach der einen Seite gebunden an die der Pädagogik eigenen Begriffe, nach der anderen Seite hin aber abhängig vom gegebenen Standpunkte der gegenwärtigen Pädagogik: Eine Fassung der Aufgabe, wie sie Harless für die theologische Encyclopädie am präcisesten formulirt hat: »die Encyclopädie ist weder eine Darstellung des Kreises menschlicher Kenntniss, wie er sein sollte, noch eine Notiz über die Beschaffenheit des Kreises, wie

---

1) Ersch und Gruber, Allgemeine Encyclopädie der Wissenschaft und Künste. Leipzig 1818 ff.

2) Pauly, Real-Encyclopädie der klassischen Alterthumswissenschaften, Stuttgart 1839.

3) Herzog, Real-Encyclopädie für protestantische Theologie und Kirche. Hamburg 1834.

4) Hergang, Pädagogische Real-Encyclopädie. 2. Aufl. Grimma und Leipzig 1851.

5) Schmid, Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Stuttgart 1858—1875. 11 Bde.

er da ist: sie ist das Verständniss des Gewordenen im Verständniss des Zieles«. (Theolog. Encyclopädie p. 4.)

§. 5.

Indem nun so die Encyclopädie die den einzelnen pädagogischen Disciplinen eigenen Probleme und Ideen entwickelt, fördert sie zugleich die Maasstäbe zu Tage, nach welchen die literarischen Erscheinungen, Bearbeitungen von ganzen Disciplinen oder einzelnen Theilen zu beurtheilen sind.

Gleicht nicht die Encyclopädie nach Bacos Bilde weder der rastlos webenden Spinne, noch der emsig zusammentragenden Ameise, sondern der Nahrungsstoff bereitenden Biene? So ist sie also durch ihre eigene Aufgabe an die Literatur gewiesen, um aus ihrer Fülle diejenigen Leistungen herauszuheben, in welchen eine pädagogische Aufgabe repräsentirt, so zu sagen verkörpert ist. Demgemäss erweitert sie sich also und setzt sich fort in einem zweiten Theile zum Literaturbericht. Freilich in anderem Sinne als etwa Enslins *bibliotheca paedagogica* oder Hergangs »Handbuch der pädagogischen Literatur« und andere für ihre Zeit verdienstliche Werke, deren Vorzug in dem Reichthum liegt. So scheint sie nur auf Ausgezeichnetes und Klassisches auszugehen? Auch das nicht. Bei der Beschaffenheit der pädagogischen Literatur wäre solches Verfahren schon an und für sich unpraktisch, denn es giebt keinen Zweig der Literatur, an welchem so viele kranke und taube Blüthen sich fänden, als gerade hier. Aber auch zweckwidrig. Denn so wenig es die Aufgabe einer methodologischen Encyclopädie sein kann, alle jene Gestalten aus dem Grabe der Vergessenheit, in welches sie verdienter Maassen hinabgesunken, wieder heraufzubeschwören, so wenig darf sie sich der Ungerechtigkeit schuldig machen, diejenigen Leistungen, welche wirklich einen — gleichviel wie grossen — Beitrag zur Lösung einer pädagogischen Aufgabe gegeben haben und denen eben deshalb ein fortwirkender Einfluss auf die Gegenwart nicht abzusprechen ist, zu ignoriren.

Somit ist der Standpunkt und der Gesichtspunkt, nach welchem der literarische Wegweiser hervorziehend oder wegwerfend eine Wahl treffen wird, genau bezeichnet. Immerhin nur ein subjectiver,

aber doch offen und klar und mit dem Anspruch auf ehrliche Prüfung. Jedem wahren Freude der Sache wird sich beim Blick auf die Literatur seiner Wissenschaft immer die Ueberzeugung aufdrängen, »dass der Menschheit wenig gedient ist mit der sogenannten Objektivität, mit ihrem Reichthum an moralischen Prädikaten, milden Beschreibungen und warmen Lobsprüchen, welche die Proletarier und Heerführer auf einer Stufe vereinen«[1]).

§. 6.

In wiefern aber die Encyclopädie ebensowohl das ganze Gebiet mit seinen Provinzen vorlegt als auch berichtet, wo und wie und mit welchem Erfolge die einzelnen Gegenden angebaut worden sind, wird sie auf Grund einer Topographie der Wissenschaft zu einem methodologischen Wegweiser für einen Jeden, welcher auf dem Gesammtgebiete sich orientiren und einen Punkt für seine Thätigkeit suchen will.

*In globo intellectuali quemadmodum in terrestri et culta pariter et deserta**.

Wohl sind mehr als zwei Jahrhunderte vergangen, seit der grosse Baco über das Gesammtgebiet der Wissenschaften so seine Ueberzeugung aussprach, und doch würde er auch heute noch, obgleich gerade auf seinen Antrieb und unter seiner Führung die wissenschaftlichen Arbeiter Ausserordentliches geleistet haben, auch nicht eine Disciplin von jenem Urtheil ausnehmen. Wie viel weniger die Pädagogik, die junge Wissenschaft, welche erst seit einem halben Jahrhundert angefangen hat, sich als solche zu fühlen! So ist's also nicht der geringste Theil vom Berufe der Encyclopädie, durch Aufzeichnung der Aufgaben edle Kräfte zu locken, und Lohn genug, wenn auch nur einige solche Erfolge sichtbar werden.

Aber das ist noch bei weitem nicht Alles. Die heilige Sache der Erziehung bedarf vieler treuer Arbeiter fort und fort und sie verträgt nicht, dass die alte faule Tradition noch länger das Bedürfniss einer ehrbaren Vorbereitung einschläfere. Der Blick auf das Grosse, was bisher geleistet worden ist, noch mehr aber derjenige

1) Bernhardy l. c. p. IX.

auf die vielen Aufgaben, welche der Lösung noch harren, kann nicht anders, als Antrieb zur eigenen Wahl erwecken und die ermuthigende Aussicht eröffnen, dass auch die bescheidenste Leistung bei dem Ausbau des pädagogischen Systems, wenn dieselbe nur von dem Ernste der Wissenschaft durchdrungen ist, zur Annäherung an eines der grossen Ziele der Menschheit mithelfen werde. Wer zum pädagogischen Beruf wirklich seinen inneren Menschen zubereiten will, der kann einer pädagogischen Methodologie nicht entbehren. So beansprucht also die Encyclopädie der Pädagogik auch eine Stelle für die angehenden Arbeiter auf dem Gebiete der Pädagogik.

Somit Alles — die drei Aufgaben der Encyclopädie als Encyclopädie im engern Sinne, als literarischer Wegweiser, als Methodologie des pädagogischen Studiums — zusammenfassend mögen wir F. A. Wolfs erste Ankündigung der berühmten Vorlesungen über »Darstellung der Alterthumswissenschaft« mit Vertauschung der Namen als den rechten Ausdruck für die Encyclopädie der Pädagogik aufnehmen nnd abschliessend hinstellen: *„in qua (encyclop.), orbe universo earum rerum, quibus literae paedagogicae continentur, peragrato, singularum doctrinarum ambitus, argumenta, conjunctiones, utilitates, subsidia, denique recte et cum fructu tractandae cujusque rationes illustrabuntur“**.

Erstes Buch.

Encyclopädie der Pädagogik.

Allgemeiner Theil.

Von den pädagogischen Wissenschaften im Allgemeinen.

§. 7.

Die Erziehung verlangt wie jede andere zusammengesetzte Thätigkeit der Erwachsenen schon im Allgemeinen nächst den nöthigen Werkzeugen der Ausführung ein Bewusstsein von dem Thun und den Bedingungen, an welche dasselbe gebunden ist. Dringender wird die Forderung durch die eigenthümliche Natur dieser Thätigkeit als einer der schwierigsten und verantwortungsreichsten.

Die Pädagogik ist so alt wie die menschliche Cultur. Reflexionen und Regeln über Kinderzucht finden sich bei den ältesten [1]) Culturvölkern Asiens oft genug in so reiner edler Form, dass wir des Zeugnisses des Aristoteles aus Polit. VIII, 5 p. 328 nicht erst bedürfen zu der Annahme, es sei auch bereits vor Sokrates und Plato über Erziehung philosophirt worden. Die Thatsache begreift sich aus der Natur der Sache. Die Beschaffenheit des heranwachsenden Geschlechts steht in so innigem Zusammenhange mit den individuellen

---

1) Lassen, Indische Alterthümer. Benfey »Indien« in Ersch und Gruber. Biot, *Essai sur l'historie de l'instruction publique en Chine. Paris* 1847. Cf. Mohl, *Journal asiatique* 1848. Aug. p. 166. Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterthum. Elberfeld 1832. I. p. 34 über China.

und gesellschaftlichen Zuständen, dass das erziehende Handeln sich nicht abweisen lässt; das wirkliche Thun aber findet bei der Wandelbarkeit der kindlichen Zustände einerseits und der Mannigfaltigkeit der Verhältnisse und Lagen anderseits so leicht und so oft Verlegenheiten, Widersprüche, Hindernisse, dass eine Umschau nach den besten Regeln und ein Nachdenken über den Zusammenhang zwischen dem Thun und seinen möglichen Folgen nur zu natürlich ist. Dazu kommt, dass mit der zunehmenden Veredlung der Lebensanschauung in den Erwachsenen das Gefühl der Verantwortung wächst und gehoben wird. Innerhalb der christlichen Gemeinschaft wird das Kind nicht mehr als Werkzeug des Staates, sondern als künftiger Bürger des Reiches Gottes, der unsichtbaren Kirche[1], nicht mehr blos um der Gemeinschaft willen, sondern für seine eigenste persönliche Berufung erzogen: wie könnte eine Arbeit von so schwerer über die Schranken des Diesseits hinausreichender Verantwortung dem blossen Ungefähr der Laune und der augenblicklichen Eingebung preisgegeben werden?

§. 8.

Diesem Bedürfniss genügen nicht Traditionen, nicht Nachahmungen fremder Beispiele, nicht einzelne Maximen, aus der sogenannten Erfahrung genommen: sondern einzig und allein ein geschlossenes Ganzes wohl bearbeiteter Begriffe. Ein solches Ganzes, — mag es nun eine allgemeine oder eine confessionelle Grundlage haben, — heisst philosophische Pädagogik.

Der nächste Halt in den Schwankungen des Lebens liegt in dem goldnen »*plus valent apud eos boni mores quam alibi bonae leges*«*, und es ist ein schönes Vorrecht des germanischen Stammes, dass er diese Erbschaft von den klassischen Völkern aus ihrer Blüthezeit angetreten hat. Wir wissen es zu ehren, was Wiese dem englischen Volke und seinen Traditionen auch in der Kinderzucht nachrühmt[2]), und übereinstimmend von Voigt begründet

1) Nitzsch, Prakt. Theol. II. 1. Abth. p. 142.
2) W. deutsche Briefe über englische Erziehung. Berlin 1852.

wird [1]): wir verstehen und unterschreiben einen grossen Theil von dem, was Riehl in seiner »Familie« wie in der »bürgerlichen Gesellschaft« und in »Land und Leute« über den Segen frommer Sitte berichtet. Aber ausreichen können die Traditionen hier so wenig als in anderen Gebieten. Wenn von ganz unabhängigen Faktoren aus neue Potenzen dem Leben der Individuen, Familien, Gemeinden, Staaten zugeführt werden, gleichsam das Gebäude umgebaut wird, wie kann da der eine Faktor als einzeln stehender Pfeiler ungeändert bleiben sollen? Wenn aber einmal die Sitte und Tradition abgeändert, fortgebildet werden soll, wo liegen da die Maasstäbe für das Behalten, Wegwerfen, Umbilden? Vielleicht in den Lehren der Erfahrung?

Merkwürdig, dass bei der edelsten der Künste das alte, durch die menschliche Trägheit aufgebrachte und erzeugte Vorurtheil noch immer nicht der besseren Einsicht weichen musste. Alle edleren Künste verlangen anerkannter Maassen eine Vorbereitung durch Theorie: wer wird dem Baumeister, dem Musiker, dem Arzt eine Leitung anvertrauen, wenn sie nur Praktiker sind?

Und mit Recht. Aus drei Gründen. Erfahrung lehrt nur den, welcher zu fragen versteht, nach dem alten Spruch:

»Nur Weise kann Erfahrung lehren, die Narren macht sie niemals klug«.

Erfahrung auch im reichsten Kreise giebt nur ein kleines Maass von Einsicht, ja, was die Hauptsache, auch das Wenige ist noch ein unbewiesenes, der eigentlich überzeugenden Kraft entbehrendes Material.

Solches kann nur liegen in dem geschlossenen Ganzen der philosophischen Pädagogik. »Einzelne Regeln sind ein Wörterbuch ohne Sprachlehre; dasselbe würde, gesetzt es wäre vollendet und vollendend, doch einer Heillehre ähnlich sein, welche nur gegen die einzelnen Zeichen einer Krankheit stritte und z. B. vor einer Ohnmacht gegen Ohrenbrausen und Augenfunkeln etwas Schwächendes, gegen Blässe und Kälte des Gesichts etwas Stärkendes, gegen Uebelkeit etwas Abführendes verordnete« [2]).

---

1) Voigt, Mittheilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands. Halle 1857.

2) J. Paul, Levana XXI.

Alle Einwände gegen die philosophische Pädagogik beruhen auf Missverstand. Die Einen wollen überhaupt sich nicht in die »Fesseln eines Systems« begeben — das sind die Eklektiker, welche die Willkür lieben und die strenge Zucht des Gedankens hassen. Die Andern halten das System für unbrauchbar wegen seiner Starrheit. Als ob das nicht ein Fehler wäre, welcher die eine oder andere falsche Bearbeitung trifft! Giebt es etwas Festeres, Zusammenhängenderes als die Mathematik? Und doch ist sie so geschmeidig und biegsam, dass sie die feinsten Bewegungen des Lebens zu begleiten im Stande ist. So soll auch die philosophische Pädagogik in ihren Entwickelungen immer Raum lassen und freie Bewegung für den Eintritt conkreter Lebensformen. In solchem Geiste wird sie wahrlich nicht feindlich dem Leben sein und dennoch dasselbe da beherrschen, wo es beherrscht werden muss, nämlich überall, wo entschiedenes consequentes Thun der Hülfe einer wohl erworbenen Ueberzeugung bedarf. Sie erweist dem Leben genau denselben Dienst, wie ein geschlossenes System der ethischen und religiösen Lebensanschauungen, von welchem kein verständiger Mensch wird behaupten wollen, es sei starr und dem Leben feindlich, weil es auf wohl bearbeiteten und geprüften Begriffen und Begriffsverbindungen aufgebaut ist. — Für jetzt freilich ist wenig Aussicht, dass die Tiraden gegen philosophische Pädagogik verstummen werden.

§. 9.

Die philosophische Pädagogik vermag aber nicht und beansprucht auch nicht, diejenigen Fragen unmittelbar zu lösen, welche der Erziehung aus gegebenen Lebensformen erwachsen. Eine jede Erziehung ist eine abhängige und hat so eigenthümliche Begünstigungen oder Hemmungen zu erwarten je nach der Verschiedenheit der Verhältnisse und Erziehungsmittel, dass die erfolgreiche Behandlung der gegebenen Lebensbedingungen eine besondere Gedankenarbeit voraussetzt.

„*Ars non habet osorem nisi ignorantem.*"* Was wollen doch diejenigen, welche die philosophische Pädagogik der »abstrakten Leerheit, der unpraktischen Theorie« beschuldigen? Kaum etwas Anderes, als von der Mathematik verlangen, sie solle ein Haus

bauen lehren, oder der wissenschaftlichen Physik die Anweisung zum Maschinenbau zumuthen. Die philosophische Pädagogik zeichnet auf freier Höhe die Ideale für die Erziehung. Ihre Zeichnungen sind zwar nicht Luftgebilde, welche der gemeinsamen irdischen Atmosphäre entrückt sind: und weder den Zögling noch den Erzieher darf sie in idealistischer Uebertreibung als ausserordentliche Naturen annehmen, — wo läge Berechtigung zu einer solchen Pädagogik für Genies? — sie hat im Gegentheil dasjenige mittlere Maass geistiger und sittlicher Begabung vor Augen, welches mit dem Begriff der Gesundheit sich bezeichnen lässt: aber an den Druck der gewöhnlichen bürgerlichen Atmosphäre, an die Grenzsteine und Mauern, an welche jedes einzelne Wirken auf unserem Planeten anstösst, ebenso wenig wie an die verschiedenen und mannigfaltigen Hülfsquellen, die gebahnten Pfade, die geöffneten Räume und die schützenden Dämme darf sie denken. Und je freier sie sich hält und je reiner sie ihre Zeichnungen ausführt, desto mehr werden diese ihrer hohen Bestimmung entsprechen.

Das praktische Bedürfniss freilich treibt fort und fort zu augenblicklichen Entscheidungen auf gegebenem Boden und oft genug sind die treibenden Kräfte so entgegengesetzter Natur, dass das Handeln entweder geradezu gehemmt oder — was reichlich ebenso schlimm ist — durch innere Widersprüche verunreinigt wird. Wer — um nur Eins hervorzuheben — die Schulgesetzgebung der letzten 15 Jahre, wir wollen nicht sagen, aller deutschen Länder, nein, nur eines einzigen vergleichend und prüfend durchläuft, ja auch nur auf einen engen Raum, das Gebiet des Realschulwesens sich beschränkt, der wird mit Schrecken des plan- und besinnungslosen Treibens inne werden[1]. In solchen Thatsachen liegt auch zugleich die Be-

1) Vergleiche Ingerslev über Bayern in »Bemerkungen über den Zustand der gelehrten Schulen in Deutschland und Frankreich« . . . . 1841: »Es ist bekannt genug, wie seit dem Anfange d. Jahrh. in Bayern immer ein neuer von neuen Principien ausgehender Schulplan den andern verdrängt hat, mit welcher rastlosen Hast, mit welcher Uebereilung und Unbesonnenheit meist das kaum Begründete wieder umgestossen worden ist. — — — Diese Umwälzungen sind dem deutschen Publikum schon hinlänglich aus specielleren Quellen oder allgemeinen Schriften, wie den Jahrbüchern von Jahn, der Statistik von Theobald u. A. bekannt.« cf. Mager, Revue 1842, I. pag. 74 ff.

stätigung des Satzes, dass nicht blos der viel gerühmte *sens commun*, auch nicht blos allgemeine wissenschaftliche Bildung, auch nicht einmal blos Kenntniss der philosophischen Pädagogik zur praktischen Leitung des Erziehungswesens ausreiche: sondern dass vor dem Handeln im Kleinen wie im Grossen ein eigener praktischer Gedankenkreis angebaut sein wolle.

§. 10.

Diese Arbeit zu vollziehen ist die Aufgabe der praktischen Pädagogik, welche somit ihre Grundlagen ganz und gar in der philosophischen Pädagogik, das Material für ihre Verarbeitung in den praktischen Bedürfnissen findet, welche, auf socialen, politischen, kirchlichen und anderen Anforderungen beruhend, eine Modification der allgemeinen pädagogischen Ideen beanspruchen oder die Grenzen ihrer Anwendbarkeit bestimmen.

Vinet sagt bezeichnend über die praktische Theologie: »*C'est l'art après la science se résolvant en art*«[1]* und die Kunst wird von Baco definirt: *homo rebus additus*. Das ist auch die Stellung der praktischen Pädagogik. Aber auch hier will die Wissenschaft ihr Recht behalten. Eine Sammlung von Kunstregeln für pädagogische Gestaltungen kann nur zur Aushülfe, nie dauernden Werth haben — »hält die Theile in seiner Hand, fehlt leider das geistige Band«. —

Freilich dem Anschein nach ist das Leben so bunt, als ob das Band nur ein loses sein könnte. Wie mannigfaltige Formen des Unterrichtsbedürfnisses sind denkbar, wie verschiedene Kreise, mit denen die Erziehungspraxis in Berührung kommen kann. Wo liegt hier das vereinigende Princip? Von vornherein steht so viel fest, dass eine Uebersicht über die überhaupt in Frage kommenden Lebensverhältnisse möglich sein müsse, wenn es nur gelingt, wesentliche und in den Begriffen begründete Gesichtspunkte aufzufinden und an die Spitze zu stellen. Diese Auffindung ist nur mit Hülfe der philosophischen Pädagogik möglich. Indem dieselbe eine Mehrheit von Auf-

---

1) Vinet, *Théol. pastorale* p. 1.

gaben und Veranstaltungen entwickelt und in eine bestimmte Rangordnung stellt, weist dieselbe vor Allem auf die Unterscheidung von zwei Classen von Lebensverhältnissen hin: in solche, welche der Gesammtheit der Aufgabe und solche, welche nur einem Theile derselben genügen können. Innerhalb der letzteren ordnen sich die Veranstaltungen selbst wieder nach Graden, je nach dem Umfange ihrer Leistungsfähigkeit. Es erscheinen hier die Begriffe der häuslichen und öffentlichen Erziehung, des einer vielfachen Gliederung und Abstufung fähigen Schulwesens mit seinen Lebensbedingungen und Organen, welche sämmtlich zu Gefässen für die Ideen der Erziehung zu machen sein werden. So haben denn alle die einzelnen praktischen Untersuchungen in der Oberherrlichkeit der philosophischen Pädagogik ihre gemeinsame Beziehung wie Provinzen zum Mutterstaate, dass sie von dorther bald Gebote, bald Verbote vernehmen, ja recht eigentlich nur darum und nur in soweit zur Existenz berechtigt sind, und sich fühlen müssen, weil und in wieweit sie die Realisirung der auf jenem Boden begründeten Ideen möglich machen, gleichsam Gebiete sind, welche durch jene aus dem Urgebirge herabströmenden Quellen befruchtet werden sollen. So wird auch noch in einem anderen und höheren Sinne die Wissenschaft praktisch, dass sie nämlich mahnt, neue Anpflanzungen zu machen oder schon bestehende umzugestalten. Heil ihr, wenn es ihr gelingt, die rechten »*pia desideria**« zu erwecken!

§. 11.

Da nun die Verhältnisse, zu deren Behandlung die praktische Pädagogik anleitet, theils zu vergangenen theils zu gegenwärtigen pädagogischen Zuständen vielfache Beziehung haben, und ohne deren Kenntniss weder richtig aufgefasst noch richtig angefasst werden können, und da Erfahrung und Umgang des einzelnen pädagogischen Arbeiters, des angehenden sowohl wie des gereiften, einer Erweiterung bedürfen, so macht sich eine Darstellung vergangener und gegenwärtiger Zustände des Erziehungswesens nothwendig.

Wenn das »*empêcher que rien ne soit fait*«, der Ausgangs-

punkt der Rousseau'schen Pädagogik, auch ein Princip der praktischen Pädagogik wäre oder werden könnte, dann möchte das Handeln keine anderen Vorbedingungen nöthig haben als die Aufmerksamkeit des Abwartens und Wachehaltens. Aber schon der Zusatz dieser sogenannten negativen Erziehungsweise: »*prenez le contrepied de l'usage, et vous ferez presque toujours bien*«, weist auf eine Summe von empirischen Kenntnissen hin, welche durch den weiten Begriff des »Ueblichen« umfasst werden. Und in der That ist an keinem Punkte weder dem in die stillen Räume einer Familie von fern her Eintretenden noch dem zur Verwaltung grosser Provinzen des Erziehungsgebietes Berufenen ein richtiges Handeln möglich ohne die genaue Kenntniss des Gegebenen, dieses aber wurzelt vorzugsweise in Traditionen aller Art. Ist nicht Erziehung zum guten Theile Ueberlieferung der von den Altvordern überkommenen Erbschaft?

Da gilt es also, die Ideale oder Idole zu verstehen oder zu würdigen, unter deren Gewalt die gegenwärtige Generation oder einzelne Schichten der Gesellschaft, Gemeinden, Familien stehen. Da kommt es darauf an, gegen bestehende Sitten und Institutionen nicht zu verstossen oder im anderen Falle mit wohl erwogenen Kräften gegegen sie anzudringen. Da handelt es sich darum, die vorhandenen geistigen oder materiellen Mittel in der intensivsten Weise wirken zu lassen oder auf neue Hülfsquellen zu denken. Kurz: weder die Erziehungsideale, noch die Sitten, noch die Mittel, also die Hauptpotenzen für die Leitung der Erziehungspraxis, können anders als mit historischem Blicke richtig verstanden und beurtheilt werden. Da gilt es endlich, den Einzelnen gleichsam in eine Mehrheit von Lebenserfahrungen einzutauchen und einer Reihe von Berufsgenossen aller Zeiten nahe zu bringen, in deren Umgang er sich selber und sein eignes Thun betrachten und verstehen könne.

§. 12.

Eine solche Darstellung vergangener und gegenwärtiger Erziehungszustände zu geben, ist die Aufgabe der historischen Pädagogik. Dieselbe erhält von der praktischen Pädagogik maassgebende Gesichtspunkte für ihren Umfang, von

der philosophischen Pädagogik aber die Principien für Anlage und Würdigung ihres Materials.

Für den aufmerksamen Beobachter menschlicher Zustände gesellt sich zu dem bekannten Spruche von den Göttern leicht als verwandter der Ausdruck: »In seinen Schulen malet sich der Mensch«, und wir setzen hinzu: nicht blos in seinen Schulen, sondern in allen Gestalten und Räumen, wo des Menschen Kinder erscheinen. Wie könnte also der nach allen Zügen der verstorbenen Welt spähende Geschichtsforscher je bei den bedeutungsvollen Räumen vorübergehen wollen, in denen das erwachsene Geschlecht mit dem Volke der Kinder verkehrt? Eine Culturgeschichte ohne das Element der Erziehungsgeschichte ist ein Bruchstück von untergeordnetem Werthe.

Und dennoch macht die Leitung der Erziehungspraxis noch andere Anforderungen. So gross und dankenswerth auch die Gaben sind, welche die grossen Historiker, Schlosser, Ranke, Macaulay, Gervinus u. A., in dieser Hinsicht bieten: ausreichend sind sie in keiner Weise, können's nicht sein. Der Faden ihrer Untersuchung und Darstellung läuft an ganz anderen Gesichtspunkten hin, als dass sie auf alle die Fragen, welche der Pädagog an die Geschichte richtet, Antwort bereit haben könnten. Historische und pädagogische Principien werden in vielen Fällen wohl vollkommen, in sehr vielen aber nur zum Theil sich decken.

Was das pädagogisch Bedeutsame sei, das kann zunächst nur die praktische Pädagogik bezeichnen: würdigen aber wird auch sie nur vom Standpunkte der Haltbarkeit und Zweckmässigkeit: die Schätzung des inneren Werthes der Thatsachen und Zustände selber kommt von der philosophischen Pädagogik. Wer nach dem oft genug missverstandenen Spruche, »dass die Weltgeschichte das Weltgericht sei«, Erziehungszustände voreilig aburtheilen wollte und demgemäss der philosophischen Pädagogik entbehren zu können glaubte, der würde demselben unverantwortlichen Empirismus verfallen, dessen Werth bereits gewürdigt ist (vgl. §. 8.). Beispiel zu dem Gesagten kann als Einer für Alle sein Schwarz, welcher der Erziehungsgeschichte jenen falschen Platz anweist mit den Worten: »Wir müssen erst sehen, was bis jetzt geschehen ist und wie wir zu unserer Bildung gelangt sind, bevor wir erkennen, was wir

zu thun haben, um unsere Kinder gut zu bilden und zu erziehen«[1].

§. 13.

Somit sind die einzelnen pädagogischen Hauptwissenschaften bestimmt. Nach ihrer gegenseitigen Stellung erweist sich die Reihenfolge als die natürlichste, dass die philosophische Pädagogik an der Spitze, die praktische am Schluss, die historische in der Mitte ihre Stelle erhält.

Die Nachweisung »es müsst' so sein« mag oft genug am unrechten Platze und mit unrechten Mitteln bewirkt worden sein: für eine so junge Wissenschaft, wie die Pädagogik, ist dieselbe unentbehrlich. Und so mag denn zu der vorstehenden genetischen Entwickelung noch die Logik eine Prüfung der Resultate hinzufügen.

Wir sind im Stande, eine Nominaldefinition aufzustellen und in ihr die Eintheilungsgründe zu finden. Niemand widerspricht, wenn die Pädagogik die Wissenschaft von der Erziehung genannt wird. Man kann aber an der Erziehung untersuchen zweierlei, theils wie sie ist, theils wie sie sein soll. Die vorhandene Erziehung kann angesehen werden als etwas einfach Gegebenes oder als ein Gewordenes. In beide Betrachtungen theilt sich die historische Pädagogik. Andrentheils kann die Betrachtung der Erziehung wie sie sein soll angestellt werden theils absolut d. h. ohne Rücksicht auf gegebene Lebensverhältnisse — das ist Aufgabe der philosophischen Pädagogik — theils relativ d. h. mit Rücksicht auf die empirischen Verhältnisse — damit beschäftigt sich die praktische Pädagogik. —

Wir können auch von dem Begriff der Wissenschaft ausgehen und nach der ganz allgemeinen Unterscheidung von reiner und angewandter Wissenschaft die philosophische Pädagogik als die reine Pädagogik bezeichnen, die praktische als die angewandte, zu welcher dann die über die Gegenstände der Anwendung Bericht erstattende historische Pädagogik als nothwendige Ergänzung gehört.

Wir würden ebenso von dem Satze: Pädagogik ist eine prak-

---

1) Schwarz, Erziehungslehre in 3 Bdn. 2. Aufl. Leipzig 1829. Vorrede p. XIII.

tische Wissenschaft ausgehend und an den Begriff des Praktischen uns haltend auf die Unterscheidung der berichtenden und der fordernden praktischen Wissenschaft kommen und auch hier wieder dieselbe Theilung der Disciplinen herausspringen sehen.

Doch genug der logischen Uebungen! Das Wesentlichste aller bisher angestellten Erörterungen liegt in dem Gedanken, dass die gegenseitige Stellung und Abhängigkeit der einzelnen Disciplinen unzweideutig sich herausgestellt hat. Die abhängigste ist, wie natürlich, die im Leben zunächst am meisten gesuchte praktische Pädagogik, die freieste die philosophische. Wie könnte es anders sein? Der Platz, welcher der Philosophie schon von Plato bestimmt worden ist und welcher ihr nie wird mit Erfolg streitig gemacht werden können, dass sie nämlich die Königin der Wissenschaften ist, der muss auch jeder Tochter von ihr, also auch unserer philosophischen Pädagogik zugestanden werden. Oder fassen wir nicht sowohl die Herrschaft als die befruchtende Kraft ins Auge, welche von jeder philosophischen Disciplin auf die ihr zugehörigen positiven Wissenschaften ausgeht, so mögen wir uns gern an das von Schleiermacher zur Charakterisirung der theologischen Hauptdisciplinen gebrauchte Bild anschliessen und die gegenseitige Stellung der pädagogischen Wissenschaften folgender Maassen bezeichnen: die philosophische Pädagogik ist die Wurzel, die historische der Stamm, die praktische die Krone eines weithinschattenden lebenskräftigen Baumes.

§. 14.

Die Erreichung dieses Zieles ist selbstverständlich an das Vorhandensein bestimmter Kenntnisse gebunden. Insofern gehören zu einer jeden pädagogischen Hauptwissenschaft besondere Hülfswissenschaften, deren Nothwendigkeit aus der weiteren Untersuchung über Wesen und Aufgaben der Hauptwissenschaft sich ergiebt.

Eine recht gründliche Darstellung möchte leicht auch für die Pädagogik eine Propädeutik und Boethetik unterscheiden und der ersteren die Vorkenntnisse, der zweiten die Hülfswissenschaften zu-

weisen[1]. Ein müssiges Beginnen! Wer wird bei Untersuchungen über Literatur für nöthig erachten die vorherige Erklärung, zum Verständniss sei das Lesenkönnen die Voraussetzung! So soll man auch, wenn von irgend einer Wissenschaft die Rede ist, nicht erst wissenschaftliche Reife in den allgemeinen philologischen, mathematischen und anderen Schulkenntnissen als besondere Bedingung namhaft machen[2]. Es handelt sich nur um Bestimmung der Hülfswissenschaften. Jede Wissenschaft hat solche zu ihrer Voraussetzung. Die besondere und nähere Angabe freilich kann nur durch Aufzeigung des Bedürfnisses an dem bestimmten Punkte gegeben und begründet werden, auf welchen die Untersuchung der einer jeden Disciplin eigenen Aufgaben geführt hat. Allgemeine Hinweisungen aber sind auch hier schon in den attributiven Bezeichnungen gegeben. Der Begriff philosophisch weist hin auf Philosophie und philosophische Wissenschaften überhaupt, das Attribut historisch auf die Historie und die ihr zugehörigen Disciplinen, das Merkmal praktisch auf die zur Ausübung der Erziehungskunst nothwendigen Mittel und Werkzeuge.

§. 15.

Ueberhaupt hat die gesammte Pädagogik zu dem Kreise der übrigen Wissenschaften viele und nahe Beziehungen, zu Philosophie, Theologie, Jurisprudenz, Medicin, Politik. Als angewandte Ethik ist sie der Politik coordinirt. Ihre Berechtigung zur Geltung einer selbständigen Wissenschaft ist jetzt ausser Zweifel[3].

1) Bertholdt, Theologische Wissenschaftskunde. Erlangen 1821—1822.

2) Trapp freilich (Versuch einer Pädagogik 1780) antwortet in §. 102 seines Werkes auf die Frage: wie viel Sprachen und was für welche der Erzieher kennen müsse: »Wollte Gott, er brauchte keine als seine Muttersprache zu lernen!«

3) Vgl. Schleiermacher, Erziehungslehre p. 585. »Die Pädagogik ist eine von der Sittenlehre ausgehende Disciplin, von dieser abhängig auf der einen Seite, ihre Realität selbst begründend (?) auf der andern Seite.« Herbart, in den Göttinger Anzeigen 1806, 56. St. Abgedruckt in ges. Werke. Bd. 10, p. VII. folgg. Derselbe, Praktische Philosophie.

So weisen schon die Hülfswissenschaften auf vielfache Beziehung zwischen Pädagogik und andern Wissenschaften hin, so dass also das Verhältniss nicht blos durch das bekannte allgemeine *omnes artes, quae ad humanitatem pertinent, habent quoddam commune vinculum** bezeichnet zu werden braucht. Nähere Betrachtung bestätigt das. Es ist keine der so zu sagen zünftigen Wissenschaften, welche nicht der Pädagogik Beiträge zu geben und von ihr zu empfangen hätte.

Von der Ethik empfängt die Pädagogik Gesetze, von der Psychologie Verständniss und Anweisung, in der Theologie hat sie nicht blos für einzelne Thätigkeiten wie Unterweisung und Gewöhnung die Begründung des religiösen Standpunktes, sondern auch theils für historische theils für gegenwärtige kirchliche Zustände die richtigsten Maass- und Grenzbestimmungen zu suchen, an die Jurisprudenz lehnt sie sich an in Bearbeitung aller für den Erfolg der Erziehung höchst einflussreichen gesellschaftichen Kreise und Verhältnisse, von der Medicin erwartet sie die Begründung aller derjenigen Maassregeln und Gesetze, welche sie in Bezug auf die Grundlage des geistigen Lebens, den leiblichen Organismus des Zöglings oder grösserer und kleinerer Kreise hinstellt, die Politik bietet, abgerechnet, dass ihr geschichtlicher Theil mit demjenigen der Pädagogik zahllose Berührungspunkte hat, wesentliche Aufschlüsse über die weitgreifende Bedeutung der pädagogischen Thätigkeit. Und ebenso rückwärts. Der Ethik zeichnet die Pädagogik ein ganzes grosses Gebiet des sittlichen Handelns, der Psychologie giebt sie bald Fragen für neue Untersuchungen bald Lösungen gestellter Probleme, der Theologie ist sie für ihre praktische Seite eine unentbehrliche Rathgeberin, der Jurisprudenz bietet sie eine Fülle von Gesichtspunkten, welche in der Erziehung innerhalb der Schranken des bürgerlichen Lebens gegeben sind, der Medicin vergilt sie den Dienst gegebener Begründung reichlich durch Zuführung von Thatsachen und Aufgaben, welche von Seiten der Medicin allein Lösung und Aufklärung finden können, der Politik endlich hilft sie eine der Hauptquellen des Na-

---

Buch II. Cap. 8. Derselbe: Ueber die dunkle Seite der Pädagogik. Kl. Schriften. I. p. 399.

tionalreichthums öffnen und in der besten Weise den Plan für ihre Leitung entwerfen.

Solche Zeichnungen des Gesammtgebietes der Wissenschaften gehen freilich zum guten Theil über die Gegenwart hinaus: es fehlt noch viel, dass eine jede der genannten Wissenschaften zum vollen Geben und Empfangen in der eben beschriebenen Weise geeignet wäre. So also insbesondere bei der Pädagogik. Indessen haben doch tüchtige Leistungen der neuern Zeit ältere in verdiente Erinnerung gebracht, das Ansehen der Wissenschaft gehoben und ihre Ebenbürtigkeit im Kreise der übrigen Wissenschaften bewiesen, und Trapp würde heutzutage kaum einen Anlass zu seiner Verkehrtheit vom Jahre 1780 haben, nach welcher er sich mit seiner Wissenschaft, um der theologischen Fakultät zu entgehen, vorläufig zur — medicinischen zu halten wünschte[1]. —

Besonderer Theil.

Von den einzelnen pädagogischen Wissenschaften.

Erster Theil.

Von der philosophischen Pädagogik.

§. 16.

Einleitung.

Die Wissenschaft von der Erziehung verdankt ihr Dasein vor Allem dem Erziehungsbedürfniss. Dieses Bedürfniss, in unabweislichen Motiven begründet, verlangt aber wissenschaft-

1) Trapp, Versuch einer Pädagogik. Berlin 1780. §. 101.

liche Beleuchtung in Betreff der Gründe, auf denen dasselbe ruht, und des Umfanges, in welchen die ihm entsprechende Thätigkeit eingeschlossen ist. Demnach untersucht die philosophische Pädagogik zunächst die Gültigkeit der Motive, und dann die Sphäre für alle Wirksamkeit der Erziehung.

Als das hülfloseste Geschöpf wird der Mensch in die Arme der Eltern gelegt und unverhältnissmässig lange währt seine Hülflosigkeit. Vor solchem Gebot der Noth verschwindet zunächst alle Reflexion. Schon Confucius fand die freundliche Sitte vor, welche bei Geburt eines Sohnes Bogen und Pfeile, bei der eines Mädchens Spindel und Garn vor der Thür der Eltern unter anmuthigen Klängen der Mahnung und Verheissung aufhing[1], und schon Strabo erzählt, wie mit einer fast beispiellosen Sorgfalt die Inder den Müttern der Brahmanen schon vor der Geburt der Kinder Fürsorger und Pfleger beigeben als Wächter für die Erziehung des Neugeborenen[2]. Und dennoch liegen auch schon in jenen ersten Anfängen Keime reflektirender Betrachtungen. Worauf ruhen Mahnungen anders als auf Ueberzeugung von der Wichtigkeit oder Würdigkeit des Thuns? Was bestimmen Gesetze anders als die Grenzen der erziehlichen Thätigkeit bald von moralischen bald von physischen Gesichtspunkten aus? Ja, die Sitten wie die Gesetze rufen bei den zahlreichen Anstössen des gewöhnlichen Lebens die Prüfung und Untersuchung energisch hervor. Welcher Raum liegt zwischen der *tabula* IV der Zwölftafeln[3] und dem: Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn (Eph. 6, 4.), und wie verschiedene pädagogische Ansichten und Standpunkte sind möglich innerhalb dieser beiden Endpunkte, bald dem einen bald dem anderen sich nähernd!

So ist also die Untersuchung über die Motive und Schranken der Erziehung nicht im Entferntesten von dem Zweifel beherrscht, oder wohl gar von dem bösen Geiste, welcher »Alles was bestand, um seine Berechtigung fragte: ja, der alles historisch Gewordene

---

1) Vgl. »die Symbole« in Schi-King. Chinesisches Liederbuch gesammelt von Confucius. Dem Deutschen angeeignet von F. Rückert. Altona 1833.

2) Strabo, XV.

3) Cramer, l. c. I. p. 376.

und faktisch Vorhandene schon im Voraus im Verdachte hatte, dass es verkehrt und zur Vertilgung reif sei«[1]. Die Untersuchung weiss nichts von der Absicht der Verneinung: sondern sie genügt dem sittlichen Bedürfniss, welches den selbständigen Menschen antreibt, gerade über die heiligsten Angelegenheiten sich die klarste und durchsichtigste Ueberzeugung zu schaffen. Wer nicht unbefangen die Motive zur Erziehung geprüft hat, der hat vielleicht in Gefühlen, aber nicht in klarer Ueberzeugung eine Führung durch die vielen dunkeln Gänge des Lebens, wo die Grenzen für die Erziehungsgewalt schwer zu finden sind; wer die Wirksamkeit der Erziehung nicht untersucht hat, dem fehlen zwar nicht alle, aber doch sehr wesentliche Stützpunkte für seine Hoffnungen wie für seine Befürchtungen.

§. 17.

Die Motive zur Erziehung liegen theils in natürlichen, individuellen wie gesellschaftlichen Bedürfnissen, theils in Antrieben des sittlichen und religiösen Gewissens. Für die letzteren als die entscheidenden entnimmt die philosophische Pädagogik der Ethik und Glaubenslehre Lehensätze. —

Der Spruch einer zuchtlosen Pädagogik: »Sehe Jeder, wie er's treibe, werde Jeder, was er kann«, kann nur Ausdruck individueller, niemals aber allgemeiner Stimmung sein. Wie die Schwäche des lange Zeit hülfsbedürftigen Kindes die natürliche Theilnahme wachruft, so mahnt schon auf den untersten Stufen der Bildung die Gesellschaft, dass die Kraft des heranwachsenden Geschlechtes in eine dem Ganzen nicht nur nicht Gefahr drohende, sondern vielmehr fruchtbringende Richtung geleitet werde. Hierin zeigt sich aber zunächst noch nichts Sittliches und es fragt sich immer noch: worin liegt für den Erwachsenen die Verpflichtung und Berechtigung? Ein Handeln, welches solche Verantwortung übernimmt, wie die Erziehung (§. 7), bedarf in hohem Grade einer befriedigenden Antwort auf vorstehende Frage.

Für die christliche Praxis tritt die Berufung auf den Auftrag

1) Palmer, Evangelische Pädagogik. 3. Aufl. p. 27.

des grossen Kinderfreundes: »Lasset die Kindlein zu mir kommen«, sofort mit ihrer ganzen Schwere ein und macht für die fromme stille Arbeit weiteres Suchen unnöthig. Wer wollte sie stören? Anders aber, und gleichfalls wohl berechtigt, ist das wissenschaftliche Bedürfniss, welches für die erziehende Thätigkeit innerhalb eines Systems der ethischen Lebensanschauung die bestimmte Stelle sehen will.

Und hier stösst die Forschung sogleich auf den Begriff der Person als denjenigen, auf den die erziehende Thätigkeit hinweist. Die Person ist es, welche in dem sprachlosen unmündigen Geschöpfe geahnt, erwartet, vorausgesetzt, geachtet wird. Mehr noch: die Person wird als Besitzer eines leiblichen und geistigen Vermögens angesehen, muss von dem gebildeten Bewusstsein so angesehen werden: demnach erhebt sich die unabweisliche Forderung einer Vormundschaft, einer Verwaltung des Gesammtbesitzes im Namen des Unmündigen. Vertreter des künftigen Mannes also ist der Erzieher, eingesetzt durch dieselbe gebieterische Forderung des sittlichen Rechtsbewusstseins, welche für den Besitz des Unmündigen an Hab' und Gut von jedem Gemeinwesen selbst auf niederen Culturstufen [1] anerkannt wird, wie viel mehr nicht auf der höchsten Stufe, der christlichen Lebensanschauung.

Ist so das Recht der Unmündigen und demnach die Pflicht der Erwachsenen ausser Zweifel, so kommt für die letztere noch eine Reihe der gewichtigsten Momente hinzu. Innerhalb der religiösen Gemeinschaft der Israeliten sind die Kinder eine Gabe des Herrn (Ps. 127, 3.), sind als »Oelzweige um den Tisch« (Ps. 128, 3.) ein Zeugniss von seinem Segen, so dass Jedes der Neugeborenen als Erfüllung eines Gebetes, als ein »Joannes«, begrüsst wird: in der christlichen Gemeinde aber sind sie ein anvertrautes Gut, für welches Rechenschaft gegeben werden wird, und Heil erwartet den, der ein solches Kind aufnimmt in Seinem Namen, Wehe den, der da ärgert dieser Geringsten Einen (Matth. 18, 5. 6). Wie demnach Christus als der θεῖος παιδαγωγός erscheint, so stellt sich die ganze Erziehung als eine Stellvertretung Gottes dar, der da will, dass Allen geholfen

1) Vormundschaft bei Chinesen, Indern, Persern, Aegyptern, Griechen, Römern, Deutschen.

werde (1 Tim. 2, 4), und der »der der rechte Vater ist über Alles, was Kinder heisst im Himmel und auf Erden«. (Eph. 3, 15.)

§. 18.

Die Frage nach der Wirksamkeit der Erziehung und ihren Grenzen lässt sich auf empirischem Wege durchaus nicht beantworten. Die philosophische Pädagogik bedarf hier Lehensätze aus Metaphysik und Psychologie.

Ist die hohe Mission des Erziehers, an welche zu glauben so unaussprechlich wohl thut, eine unbegrenzte oder ist sie in so enge Grenzen eingeschlossen, dass ihr in dem Gebiete der reellen Lebensverhältnisse kaum ein Platz gebührt? Gesetzt, man suchte dem Gebote, welches Fichte in seinen gewaltigen Reden an die deutsche Nation ausgehen liess: »Willst du über den Menschen etwas vermögen, so musst du mehr thun als ihn blos anreden, — du musst ihn machen, ihn also machen, dass er gar nicht anders wollen könne, als du willst, dass er wolle« — man suchte diesem Gebote getreulich nachzukommen, würde man das können?

Niemeyer ist eilig mit der Antwort bei der Hand: »Es ward aus dem Erfolge gewiss, dass eine Einwirkung des Menschen auf den Menschen, unbeschadet der Freiheit und Selbständigkeit des Vernunftwesens, möglich sei, welche zwar nie die Natur umschaffen, oder vernichten, aber wohl die Art und den Grad der Ausbildung der natürlichen Anlagen und Kräfte bestimmen könne[1]«. Und in der That, man braucht nicht einen Samojeden neben einen gebildeten Deutschen zu stellen als Beweis eines doch vorzugsweise durch Erziehung hervorgebrachten ungeheuren Abstandes, man hat an den schon von Jean Paul in diesem Sinne erwähnten Quäkern und Juden gewichtige Beispiele.

Darf sich die Wissenschaft hierbei beruhigen? Mit nichten! Wer den Charakter des Erfahrungsbeweises kennt, weiss, dass eine zwingende Kraft ihm nicht einwohnt, wird nicht befremdet sein zu hören, dass nahebei ebensoviele empirische Bestätigungen des Ge-

---

1) Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Ausgabe 8. Theil I. Beilage I. p. 359.

gentheils aufgeführt werden können. Es gehört zu den trivialsten Behauptungen, dass in einer sehr grossen Anzahl von Fällen die Erziehung geradezu wirkungslos gewesen, »dass wenigstens Genies gewöhnlich Lehrmeister haben, welche keine sind«[1]. Ja, Lichtenberg konnte sogar dieser Ohnmacht der Erziehung in dem bitteren Scherze sich erfreuen: »Wenn es der Erziehung gelänge, die Kinder ganz unter ihrem Einflusse zu bilden, so würden wir bald keinen grossen Mann mehr bekommen.« Es ist unzweifelhaft, dass oft genug verkehrter Behandlung zum Trotz ein wohlerzogener Mensch, bei der besten Leitung und Fürsorge eine verderbte Persönlichkeit aus der Hand der Erziehung hervorgegangen sei, als sollte recht nachdrücklich der Haufen von sprichwörtlichen Sätzen bestätigt werden, welchen gerade über diese Dinge die Volksweisheit geschaffen hat, wie: *naturam expellas furca, tamen usque recurret** oder *non ex quovis ligno fit Mercurius** u. a. m.

In der That, wollte man von solcher, so zu sagen, Stimmenmajorität das Urtheil über die Wirksamkeit der Erziehung abhängig machen, dann möchte ihr leicht eben so viel Unrecht geschehen als der Medicin, wenn man gegen ihre Gewalt die unheilbaren Krankheiten als Gegenbeweise anführen wollte.

Die Frage gehört gar nicht auf das Gebiet der Erfahrung. Auf diesem ist dieselbe entsprossen, sie kann nur durch die Wissenschaft gelöst werden. Die Metaphysik setzt ausser allen Zweifel, dass das menschliche Wesen, ohne seine innerste Natur zu verlieren, in Folge der Einwirkungen anderer Wesen afficirt, so oder anders gestaltet wird; die Psychologie macht diese Veränderung begreiflich und legt die Gesetze und Bedingungen vor, unter denen solche oder andere Resultate im geistigen Leben des Kindes zu erwarten sind[2]. Das hat freilich den Anschein, als wäre es die Predigt von dem stoischen *τῇ φύσει ὁμολογουμένως** oder gar dem Rousseau'schen: *Tout consiste à ne pas gâter l'homme de la nature, en l'appropriant à la société*[3].

---

1) Christmann, Metakritik der Weltverbesserung. 1872. p. 14.

2) Herbart, Zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens. Göttingen 1836 Achter Brief p. 194 folgg. Werke IX, p. 353.

3) Rousseau, *Nouvelle Heloise*. Vol. 4. lett. 5.

Weit gefehlt. An den Gehorsam gegen die Naturgesetze ist der Erfolg der Erziehungsarbeit freilich geknüpft, aber nach dem Worte Bacos: »*Natura nonnisi parendo vincitur**«[1] oder nach der Ahnung des ehrwürdigen Kant: »Es ist entzückend, sich vorzustellen, dass die menschliche Natur nur besser durch Erziehung werde entwickelt werden[2]«. Wie das von jenen Sätzen sich unterscheide, das wird durch alles das Folgende ausser allen Zweifel gesetzt werden. —

Somit können wir von Herzen einstimmen in die auch von Palmer in der evangelischen Pädagogik mitgetheilten schönen Worte von Nitzsch[3]: »Wir wollen zwar nicht aus falscher Menschenfreundlichkeit uns verleiten lassen, zu sagen, dass die Menschen gut wären und dem verständigen Erzieher keine Beschwerde verursachten. Nein, wir kennen den Menschen; ihn für gut schon halten, ist die falscheste Liebe, die wir ihm erweisen können — dass er aber gut werden könne, wer darf uns diesen Glauben nehmen? — — — . Noch verjüngt sich mit dem leiblichen Geschlecht das geistige Menschenleben, noch wird immer wieder Frühling in den Menschenaltern und wohin wir sehen, giebt es Kinder, wie an Jahren, so an Geist und Herzen, Kinder, die Gott aufrichtig gemacht hat, die ohne Misstrauen und ohne Anmaassung jeder liebevollen Erziehung entgegenkommen.« —

§. 19.

Da die Erziehungsarbeit im Allgemeinen an weitere begriffliche Vorbedingungen nicht geknüpft ist, so wendet sich die philosophische Pädagogik an die in dem Begriffe der Erziehung selbst liegenden Voraussetzungen. Diese beziehen sich offenbar auf ein Ziel, nach welchem, und einen Weg, auf welchem erzogen wird. Demnach spaltet sich die philosophische Pädagogik in die zwei Haupttheile, in die Lehre vom Zwecke der Erziehung, Teleologie, in die von den Mitteln der Erziehung, die Methodologie.

1) Baco, *Novum organon* I. aphor. III.
2) Kant, Paedag. v. Rink p. 9.
3) Nitzsch. Wittenberger Predigten. 2. Aufl. p. 118.

Soll nun die Betrachtung fortschreiten zur Angabe der besonderen Bedingungen, von welchen der Erfolg der Erziehung abhängt, etwa von »der Altersstufe des Erziehers und Zöglings, den Eltern und dem elterlichen Hause, dem Stande der Erzieher und der Schule« reden wie G. Baur[1], oder von »Wesen, Form und Grenzen der Erziehung« wie Rosenkranz[2], oder von »der Beschaffenheit und Vermögen in der ausgebildeten Seele, Verhältniss von Erziehung und Unterricht« u. s. w. wie Beneke[3], oder von »den einseitigen und unbestimmten Erziehungsweisen, Bildung und Erscheinung der Kraft im Menschen« wie Schwarz? Das sei ferne! Sie würde theils Aufgaben der praktischen Pädagogik unberechtigt hereinziehen, theils der eigenen Entwickelung vorgreifend Entscheidungen geben, für welche erst die Motive bereit gelegt sein wollen, so zu sagen Schlüsse, für welche die Prämissen noch nicht untersucht und anerkannt sind. Dass die Vorbetrachtungen auf andere als die angegebenen Punkte sich nicht zu erstrecken haben, ergiebt sich leicht aus folgender Ueberlegung.

Erziehung als eine bestimmte Art des Wollens fällt zunächst wie jedes Wollen unter die Gewalt der ethischen Werthschätzung; ganz allgemein gefasst als eine Art von Fürsorge der Erwachsenen für die Unmündigen findet sie Anerkennung ihrer Würdigkeit. Als ein Wollen setzt Erziehung aber voraus Bewusstsein eines bestimmten Zweckes, bestimmter Mittel, Vorstellung von der Erreichbarkeit des Gewollten. Die Richtigkeit dieser Voraussetzung als des zum Zustandekommen des wirklichen Wollens unentbehrlichen Elementes musste vor Allem geprüft und gesichert werden: jetzt ist also nur noch die genauere Betrachtung des Zweckes und der Mittel der Erziehung übrig.

1) G. Baur, Grundzüge der Erziehungslehre. 2. Aufl. Giessen 1849.
2) Rosenkranz, Die Pädagogik als System. Königsberg 1848.
3) Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 3. Aufl. 1864.

Erste Abtheilung.

Von der pädagogischen Teleologie.

§. 20.

Die Untersuchungen von §. 17 fordern auf, die Zwecke der Erziehung nur in dem Zögling selbst zu suchen und führen folgerichtig auf den Satz: die Gesammtheit der sittlichen Lebenszwecke ist allein von der Art, dass ihre dereinstige Anerkennung von Seiten des mündig gewordenen Zöglings mit Nothwendigkeit vorausgesetzt werden kann. Da nun die vollkommenste Zeichnung des sittlichen Ideals diejenige ist, in welcher die Resultate der philosophischen Entwickelung sich mit den Elementen des christlichen Glaubens vereinigen, so entnimmt die pädagogische Teleologie Lehensätze aus der Ethik und den Fundamentalsätzen des christlichen Glaubens.

Wir kennen Palmers Warnungsruf: »Sie (die Pädagogik) hat dazu (ein Princip aufzustellen) weder das Recht noch die Macht: sie muss sich dieses ihr Princip einfach geben lassen, und hat eigentlich nur nöthig, bei ihrer Grundlegung zu sagen, zu welcher sittlichen Lebensanschauung sie sich bekennt, ob zur evangelisch-christlichen, ob zur mittelalterlich-katholischen, ob zur antik oder modern-heidnischen oder zu welcher sonst«[1], und wir wagen trotzdem, ein Princip aufzusuchen und nachzuweisen?

Wir sind auf dem Gebiete der Wissenschaft. Ihr aber genügt es nie, einen Satz aufzugreifen und ohne Weiteres an die Spitze zu stellen, sie bedarf auch für ihre Aufsuchung selber der leitenden Principien. Solche liegen hier in dem Grundgedanken der Erziehung, dass der Erzieher Vertreter des unmündigen Zöglings ist. Aus diesem einfachen Gedanken ergeben sich folgerecht zwei andere, und zwar zunächst 1) dass der Zweck der Erziehung nicht ausserhalb des Zöglings liegen dürfe. Die alte Pädagogik

1) Palmer, evang. Pädagogik. 3. Aufl. pag. 98.

handelte in einem besondern Abschnitt über die sogenannten einseitigen und egoistischen Erziehungsweisen. Eine höchst unnöthige Arbeit. Sobald das Kind als Mittel zu einem ausser ihm liegenden Zweck behandelt wird, liege dieser nun in den Interessen der Kaste und des Standes, der Gemeinde, der Kirche [1], des Staates oder in dem gemeinen Vortheil und Broderwerb der Familie, sobald ist streng genommen von Erziehung nicht mehr die Rede. Die Sprache unterscheidet darum scharf erziehen und abrichten.

So weist also die Frage nach dem Ziel und Zweck der Erziehung auf den Zögling selbst zurück und es ergiebt sich 2) folgerecht der Satz: sie solle den Zweck verfolgen, welchen der Zögling, wenn er mündig wäre, selbst verfolgen würde.

Aber wie kann denn das kurzsichtige Auge des Menschen in die Ferne blicken? Müssen wir nicht vor Allem Schleiermachers Vorwurf hierher ziehen: »Wenn man sagen wollte, man dürfe — bei Aufopferung des Momentes — die Einwilligung des Zöglings anticipiren, so ist das falsch, weil nach einem unabänderlichen Naturgesetze eine grosse Mortalität in diese Bildungsperiode fällt« [2]. Ja und hat nicht erst Waitz Recht, welcher scheinbar sehr weise sich also auslässt [3], »eine solche Formel schliesst die Relativität aller Erziehungszwecke überhaupt in sich, denn die Wünsche, zu denen sich der Erwachsene veranlasst sieht, sind äusserst relativ und hängen erst von der Erziehung ab, die er erhalten hat«.

Wir bemerken für's Erste, dass es nun einmal kein anderes Princip gebe und geben könne, von welchem aus zur Bestimmung eines Erziehungszweckes mit bestimmtem Inhalt geschritten werden könne, und zweitens, dass die Berechtigung zu jener »Anticipation« keineswegs von der Relativität der Lebensverhältnisse und Lebensdauer abhänge, drittens endlich dass es allerdings Lebenszwecke gebe, deren Anerkennung als eine von den Wünschen nicht abhängige, weil unbedingte und nothwendige vorauszusetzen sei. Das

1) Beispiele für kirchliche Gelübde in Bezug auf Kinder s. Schmid, Encyclopädie Bd. II. p. 683.,

2) Erziehungslehre p. 73 u. 598.

3) Waitz, Allgemeine Pädagogik 2. Aufl. herausgeg. v. Willmann. 1875. p. 79.

sind die ethischen. Zweifeln an der unbedingten Autorität der Ethik hiesse für den Erzieher sich selbst ausserhalb der Ethik stellen. Hier ist nichts relativ, Alles absolut.

Innerhalb der christlichen Lebensgemeinschaft ist aber eine innige Durchdringung des Ethischen und Religiösen selbstverständliche Voraussetzung und nur ein Bild von der Art desjenigen, welches E. M. Arndt in anziehender Weise gezeichnet hat, darf auf unbedingte und volle Anerkennung rechnen. »In meinen Kinderjahren habe ich in Häusern und auf Kanzeln aus Frankes und Speners Schule noch Greise gesehen und die Glückseligkeit eines festen und festmachenden Glaubens, die heitere und stille Freundlichkeit eines von allen Stürmen der Zeit und von allen Leiden und Unbillen durch Menschen unverwüstlichen und unanfechtlichen Lebens schwebt noch als eine liebliche Blume der Erinnerung vor meinen Augen[1].«

So wird also demgemäss eine populäre Pädagogik sich begnügen dürfen, Sprüche der Bibel ohne Weiteres an die Spitze der gesammten Teleologie zu stellen. Wenn es sich aber um wissenschaftliche Begründung und Construktion der beiden zur gegenseitigen Durchdringung bestimmten Elemente handelt, so gilt es, zunächst eine Reihe Lehensätze der Sittenlehre und Glaubenslehre zu entnehmen und auf die aus diesen Principien sich ergebenden Ableitungen zu verweisen. Da erhebt sich aber eine eigenthümliche Schwierigkeit. Wo, d. h. in welcher Form von Ethik soll die philosophische Pädagogik die Begründung suchen? Soll sie mit Schleiermacher es aufgeben, an eine bestimmte Ethik sich anzuschliessen, »da es kein von allen anerkanntes ethisches System giebt«, so dass sie wohlthut, »sich mit einer allgemeinen, untergeordneten Antwort zu begnügen«[2]?

Die Misstände, welche mit einem Versuche selbständiger Entwickeluug der ethischen Principien für die Pädagogik verbunden sind, liegen offen zu Tage an der Schleiermacherschen Erziehungslehre, so dass die Pädagogik wohl nicht zum zweiten Male sich zu dem Versuche verlockt fühlen wird. Also an welches ethi-

---

1) E. M. Arndt. Zu G. Assmanns Leben. Bonn 1834.

2) Schleiermacher, Erziehungslehre. p. 15.

sche System werden wir uns wenden? Welche Formen nicht passend sind, ist ausser Zweifel. Es sind die der Tugend-, Güter- und Pflichten-Lehre.

Diejenige wissenschaftliche Form der Ethik, nach welcher dieselbe die Lehre von Tugend, Gut und Pflicht auf das Fundament einer Ideenlehre gründet, erweist sich, wie sie allein philosophisch haltbar ist, so auch für die Sonderung und gegenseitige Beziehung der Erziehungsarbeiten besonders geeignet. Eine solche Ethik ist die Herbarts[1].

Anders fällt die Antwort in Betreff der religiösen Principien. Da hier nicht durch die Wissenschaft, sondern durch die confessionelle und individuelle Ueberzeugung die Entscheidung über das dogmatische System gegeben wird, so ziemt es sich, hier nur die Stelle für die Sätze des Systems zu bezeichnen, zugleich aber Kernsprüche der religiösen Urkunden, hier also der Bibel, über das Verhältniss zu Gott als dem Herrn der Lebendigen und der Todten, zu Christus als dem Haupt der Gemeine und zu der Gemeine als dem Leibe des Herrn als Principien hinzustellen, dergestalt, dass innerhalb der hierdurch gegebenen Grenzen freier Raum für die Bewegung und Gestaltung der confessionellen und individuellen Ueberzeugung und das ihr entsprechende dogmatische System gegeben ist.

Die Ausführungen der vorstehenden teleologischen Principien liegen bereit in den betreffenden Wissenschaften. In ihnen hat der Erzieher das Grosse wie das Kleine zu suchen, welches er theils als Inhalt für die Lebensanschauungen des Zöglings, theils als Maassstab für sein Wollen und Handeln bedarf. Freilich enthalten die conkreten Lebensformen, in welche Erzieher und Zögling eingeschlossen sind, noch vielfache Aufforderungen zum Wollen und Nichtwollen, welche aus jenen Principien unmittelbar nicht hervorgehen. Die Erziehung kann indessen nicht zweifelhaft sein, wie sie

---

1) Vergl. Herbart, Prakt. Philosophie. Göttingen 1808 s. Werke. Bd. VIII. drs. Streit mit der Modephilosophie Werke Bd. XII. p. 199.

Hartenstein, Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften. Leipzig 1844.

Allihn, Die Grundlehren der allgemeinen Ethik. Leipzig 1861.

Strümpell, Die Vorschule der Ethik. Mitau 1845.

Nahlowsky, Allgemeine praktische Philosophie. Leipzig 1871.

ihnen gegenüber sich zu verhalten habe. Ihr werden jene gleichsam auswärtigen Rücksichten — wie auf Bedürfnisse der Erwachsenen, auf die Schranken des gemeinsamen Lebens, auf diätetische Gefahren u. s. w. — Bedeutung haben als Gelegenheiten zur Aneignung von sittlich entweder geradezu nothwendigen oder doch wünschenswerthen Fertigkeiten, welche in der Jugend am leichtesten und am sichersten gewonnen werden. Eine solche Erweiterung der allgemeinen Aufgabe der Erziehung geschieht selbst im Geiste der teleologischen Grundsätze.

§. 21.

Es führt das methodologische Princip der Teleologie nunmehr zu der Untersuchung, was die Erziehung für die besonderen zukünftigen Lebenszwecke des Zöglings zu thun im Stande sei. Das Resultat dieser Untersuchung ist die neue Aufgabe für die Erziehung, dem Zögling zur dereinstigen Wahl und Verfolgung erlaubter Lebenszwecke möglichst günstige Disposition zu geben.

Vollmacht und Verantwortung des Erziehers stehen in geradem Verhältnisse. Er kann als Vertreter des künftigen Zöglings (§. 17) gar nicht mit der allerdings obersten, aber keineswegs ausreichenden Sorge für die Gestaltung der Persönlichkeit seines Zöglings sich begnügen wollen. Innerhalb der ethischen Zwecksetzung kommt die Frage nach dem, den persönlichen Interessen entspringenden Thun und Treiben mit vollem Gewichte zum Vorschein. Welche inhaltsschweren Ueberlegungen werden allein durch das Wort »Berufswahl« wach gerufen! Es fragt sich also vielmehr: wie weit reicht die Verantwortung des Erziehers, wie weit die Ansprüche des Zöglings?

Zwischen dem oben erwähnten gleichgültigen, sündlichen: »Sehe Jeder wie ers treibe, werde Jeder was er kann«, und dem anmaasslichen grausamen Thun, welches den Knaben Mengs zu trostlosem Kopieren von Bildern einkerkert, muss es eine gesunde Mitte geben. Aber wie diese finden? Die Natur befragen? Sie redet zwar bisweilen sehr vernehmlich. Raphael, nach Lessings Urtheil so angelegt, dass

er, auch wenn er ohne Arme, ja selbst, wenn er ohne Augen geboren wäre, doch den Ruhm des grössten Malers erlangt hätte, der Knabe James Watt, schon am Theekessel der Familie Beobachtungen über die Natur des Dampfes anstellend — solche Naturen zeigen der Erziehung leicht den Weg. Andeutungen und Fingerzeige findet das geübte Auge leicht auch an anderen, bald in dem einsamen, bald in dem geselligen Treiben, vor Allem am meisten in dem das Innere wunderbar aufschliessenden Spiele[1]. Aber wer möchte für alle Naturen, wer möchte auf Grund von blossen Andeutungen frühe und bindende Entschliessungen fordern?

Was gefordert werden kann, das ist nicht die specielle, das ist nur die allgemeine Befähigung zu freiem Interesse, selbständigem Wählen, Entschliessen und Handeln, sammt den Bedingungen desselben. Je reicher die Lebensanschauung, je frischer, thatenlustiger das Gemüth des Zöglings am Ende der Bildungszeit sein wird, desto mehr wird auch sein Bild demjenigen gleichen, welches die erziehende Liebe sich von ihm machte, die ja ihm auf die weite Lebensreise nicht blos den Kompass, sondern auch eine möglichst reiche Ausstattung mit allerlei theils unentbehrlichem, theils beglückendem Besitze mitgeben wollte.

§. 22.

Indessen ist für die Lösung aller Erziehungsaufgaben der Leib als Träger des geistigen Lebens von so grosser Bedeutung, dass die Sorge für eine zweckmässige Beschaffenheit des leiblichen Lebens als eine mit der eigentlichen Erziehungsaufgabe innigst zusammenhängende sich darstellt.

Das alte »*mens sana in corpore sano* *« ist zwar kein Ausdruck der Erfahrung, welche vielmehr abweichende Thatsachen in Menge darbietet, und der bekannte Satz des Materialismus[2]: »es ist immer eine und dieselbe Kraft, welche im Magen die Speisen verdaut und im Gehirn denkt«, ist zwar als eine grobe Erschleichung ohne allen

1) Stoy, Hauspädagogik p. 71 »Paradies der Menschheit«.
2) Friedreich, Allgemeine Diagnostik der psychischen Krankheiten. 2. Aufl. p. 313.

Anspruch auf Geltung[1] zu betrachten, dennoch wird die Bedeutung der leiblichen Zustände für das geistige Leben in immer hellerem Lichte erscheinen, je weiter die Psychologie fortschreitet. Auf drei Begriffe lässt sich bekanntlich das in Frage stehende Verhältniss des Leibes zur Seele zurückführen: Druck, Resonanz, Mitwirkung zum Handeln[2]. Die Art und das Maass der leiblichen Einflüsse muss kennen, wer erziehen will, sie unbeachtet lassen kann nur Rohheit und Unverstand. Bald macht die Erziehung Forderungen und Voraussetzungen an den Leib, bald findet sie in ihm dauernde und momentane Schranken, bald erhält sie von dorther Aufgaben, welche sich nur von dem Mittelpunkte der Erziehung aus begreifen und lösen lassen. In der Anerkennung eines solchen innigen Zusammenhanges forderten schon Plato und Aristoteles, dass die auf Erziehung gerichtete Gesetzgebung ebensowohl auch Bestimmungen über die leibliche Pflege der Kinder in sich aufnehmen solle. So begreift denn auch der gewöhnliche Sprachgebrauch — das Auferziehen kaum unterscheidend — unter dem Begriff der Erziehung die Summe der Thätigkeiten, durch welche die Fürsorge der Erwachsenen die Unmündigen aus ihrem natürlichen Zustande leiblicher wie geistiger Hülflosigkeit zu Gliedern der Gesellschaft heranzieht.

§. 23.

Da weitere Aufgaben der Erziehung nicht denkbar, die Grenzen aber, innerhalb deren die pädagogische Thätigkeit sich zu bewegen hat, bereits hinlänglich bestimmt sind, so ist die pädagogische Teleologie mit den vorstehenden Untersuchungen abgeschlossen.

Die Frage nach der Vollständigkeit der aufgezeigten Erziehungszwecke findet leicht ihre sichere Antwort durch die logische Ueberlegung, dass die Aufgaben nur entweder unmittelbare oder mit-

---

1) Drobisch, Empirische Psychologie. 1842 p. 16 folg.
Lotze, Medic. Psychol. 1852 §. 3.
Waitz, Grundlegung d. Psychol. 1846 p. 16.
Volkmann, Lehrbuch der Psychologie. 2. Aufl. 1875. §. 19. p. 101.

2) Herbart, Lehrbuch zur Psychologie 1834 Werke V. p. 35 folg.

telbare sein können, dass die unmittelbaren, weil dieselben im Namen des Zöglings gesetzt werden, nur entweder nothwendige sein können, d. h. solche, welche er unabhängig von irgend welchen äusseren oder inneren Verhältnissen sich dereinst setzen wird, oder mögliche, d. h. solche, deren Wahl von Individualität des Zöglings, der Zeiten, der Orte, der Verhältnisse abhängig sein wird, dass dagegen von den mittelbaren nur der Leib als der bei allen Erziehungsverhältnissen bedeutungsvolle Träger und Begleiter der inneren Zustände, als der gemeinsame unentbehrliche Vermittler angesehen werden muss.

Selbstverständlich wird nun auch die erziehliche Thätigkeit, wie jedes menschliche Thun, an bestimmte Schranken gebunden sein. Auch diese sind oben bestimmt. Es ist erstens bereits nachgewiesen (§. 18), dass die Gewalt der Erziehung weder für unendlich gross, noch für unendlich klein gehalten werden dürfe, und es liegt zweitens im Begriffe der Vertretung begründet die Forderung, dass die Erziehung zurücktreten soll, sobald und soweit der Zögling zu eigenem Thun reif ist. —

In den teleologischen Betrachtungen liegen auch bereits die Gesichtspunkte für die Aufsuchung der Mittel.

Zweite Abtheilung.

Von der pädagogischen Methodologie.

§. 24.

Die geistigen Zustände, welche die Teleologie fordert, lassen sich entweder durch unmittelbare oder durch mittelbare Einwirkung auf den Zögling hervorbringen, also entweder durch Führung oder durch Unterricht. Die Lehre von der erziehlichen Führung wird am besten mit dem Namen der Hodegetik bezeichnet, die Lehre von dem erziehlichen Unterrichte heisst Didaktik.

Falsche Psychologie und falsche Teleologie in Verbindung haben

zwar das rechte Verhältniss zwischen Führung und Unterricht oft verdunkelt (so bei Niemeyer, Grundsätze. 8. Ausg. Th. II. p. 11), im Allgemeinen aber kommen alle pädagogischen Systeme in der Ansicht überein, dass Unterricht und Führung die beiden Potenzen der Erziehung seien. Die Führung nennen Verschiedene verschieden, Herbart Zucht, Waitz mit nicht glücklichem Worttausch Regierung, Niemeyer Erziehung, Schwarz und Beneke ebenso, Rosenkranz praktische Erziehung, wovon Pragmatik, Palmer Zucht der Liebe. Der Name der »Führung« empfiehlt sich, da die Vermeidung des Gesammtnamens doch wünschenswerth ist, leicht als Uebersetzung des ἄγειν* und des verwandten ἡγεῖσθαι*. Dann wird auch für die Lehre von der Führung — da ja eine solche Namengebung der Kürze wegen erwünscht ist — leicht die Bezeichnung der Hodegetik anerkannt werden auf Grund des analogen Sprachgebrauches, nach welchem Leonidas, der Erzieher des jungen Alexander, bei Plutarch καθηγήτης* genannt wird[1].

§. 25.

Die wissenschaftlichen Anweisungen zu derjenigen Behandlung des leiblichen Lebens, welche für die Erfolge der Führung und des Unterrichts unentbehrlich ist, lassen sich unter dem Begriff der pädagogischen Diätetik zusammenfassen. — Im System kommt die Diätetik zuerst, die Hodegetik zuletzt zur Betrachtung aus leicht begreiflichen Gründen.

Die Frage, ob die Maassregeln in Betreff des leiblichen Lebens in einem System der Pädagogik abgehandelt werden dürfen, ist durch die teleologischen Betrachtungen des §. 22 erledigt. Die betreffende Lehre erscheint nach den dortigen Ueberlegungen zwar nicht als ein Theil des Hauptbaues, aber doch als ein wesentliches und unentbehrliches Nebengebäude. Die Ansichten der Systematiker sind verschieden. Herbart lässt das Gebäude seiner Pädagogik ohne solchen Anbau. Nach ihm Waitz. Niemeyer muss, weil er einmal das alte unwissenschaftliche Princip von der harmonischen Ausbil-

1) Plutarchi Vit. Alex. Cap. 5. Vergl. Plut. de amore fraterno, Cap. XVI.

dung aller Kräfte zum teleologischen Princip erhoben hat, folgerecht die Lehre von der Ausbildung aller sogenannten körperlichen Vermögen als einen integrirenden Theil der Erziehungslehre ausarbeiten; Schwarz ist durch die ganze Anlage seiner Untersuchung, welche am Faden der Lebensalter hinläuft, genöthigt, unter dem Vielen, was innerhalb der einzelnen Lebensalter zu thun ist, auch der physischen Bedürfnisse zu gedenken und er thut das in dem ausgedehntesten Maasse, dass er sogar vom Embryo beginnt. Schleiermacher entwickelt im zweiten oder besondern Theile aus demselben Grunde am Faden der geschichtlichen Lebensentwickelung die diätetischen und gymnastischen Forderungen. Rosenkranz, welcher »die Eintheilung der besonderen Elemente der Pädagogik höchst einfach findet«, weil ihm gewiss ist, dass »das Leben, das Erkennen und Wollen den conkreten Inhalt aller Erziehung überhaupt ausmachen« (§. 51 und 52), stellt die sogenannte physische Erziehung als coordinirt hin den übrigen Theilen der Pädagogik. Beneke verweist die betreffenden Ueberlegungen in höchst auffallender, ja naiver Weise in ein Capitel mit der Ueberschrift »Allgemeine Ueber- und Rückblicke«, gleichsam in ein »*Caput* Insgemein« (Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2. Aufl. Bd. I. p. 524 folg.) und es findet sich am genannten Orte auch wirklich neben einander die »körperliche Erziehung«, Betrachtungen über die angeborenen Anlagen, Verhalten in Hinsicht der beiden Geschlechter, Sorge für die Entwickelung der höheren Produktivität, Wahl des künftigen Lebensberufes, Ende der Erziehung. Palmer erklärt die gesammten Sorgen für das leibliche Leben des Kindes geradezu für Zucht, weil *in* alledem das eigentlich Erziehliche, das was der Erzieher thut gegenüber dem Lebenstriebe in der Natur des Kindes immer wieder ein Moment der Zucht sei und die dahin abzweckenden Vorschriften finden sich unter dem Capitel »Zucht der Liebe«. —

Wenn es sich nun darum handelt, dem System von erziehlichen Sorgen für das Leibliche, welche nur auf Kosten der Logik unter die Zucht subsumirt werden können, einen ihrer specifischen Natur entsprechenden Namen zu geben, so bietet sich wohl zunächst der ererbte Name der physischen Erziehung[1] dar, er erweist sich aber als eine höchst unpassende Verbindung nicht zusammengehöri-

1) Der Name erscheint in der pädagog. Literatur zuerst in einer Dis-

ger Begriffe [1]. Der an sich glückliche Versuch von Rosenkranz, unter dem Gesammtnamen der Orthobiotik Diätetik und Gymnastik zusammenzufassen, hat nur das gegen sich, dass derselbe nur an die neuere, nicht in die Wissenschaft aufgenommene, Wortbildung von Hufeland sich anlehnt. Eine historische Stütze ist vorhanden für das Wort Gymnastik im weitesten Sinne des Wortes. Plato handelt im III. Buche *de Rep. p.* 403 *C.* über alle hieher gehörigen Maassregeln unter der Ueberschrift der Gymnastik, wie er andrerseits unter *μουσική* die gesammte Geistesbildung begreift. Letzteres ihm nachzuthun würde wegen allzugrosser Entfernung des damaligen Wortsinnes von dem gegenwärtigen nicht räthlich sein. In der Erweiterung des ohnehin in die neueren Sprachen übergegangenen Wortes der Gymnastik wird zwar dem modernen Sprachgefühl weniger, aber doch noch zu viel, zugemuthet, als dass nicht gegen die Einführung des platonischen Sprachgebrauches Einspruch zu fürchten wäre. Darum erscheint es als das Natürlichste und Räthlichste, für die gesammte im Dienste der Pädagogik stehende Lehre von der Behandlung des leiblichen Lebens den im System der medicinischen Wissenschaften bereits längst eingebürgerten Namen der Diätetik in Anspruch zu nehmen [2].

Der systematische Ort für die pädagogische Diätetik ist nicht schwer zu finden. Die Lehre von den Vorbedingungen der Erziehung kann nicht zweckmässiger als an den Eingang des ganzen Gebäudes hingestellt werden. Und so wird von demselben Gesichtspunkte aus die Diätetik früher zu reden haben als die Hodegetik. Früher soll ja überschaut werden Alles, was die Führung als vorhanden voraussetzen kann, wartend gleichsam auf die leitende Hand. Das gilt freilich nur für das System, nicht für das Leben. Der Aufbau des Gebäudes ist an andere Bedingungen geknüpft als das Bewohnen.

---

sertation von Ballexserd, l'éducation physique, Genève 1762, als gekrönte Lösung einer von der Gesellschaft zu Harlem gestellten Preisaufgabe.

1) Jean Paul urtheilt in seiner Weise: »der Ausdruck ist eigentlich falsch; denn als die Pflegelehre des Leibes gälte sie auch für Thiere, Männer und Greise, die Köchin wäre eine Labonne und die Küche eine Schulbuchhandlung.« Levana 2. Bändchen am Anfang.

2) Ueber Plato's Auffassung der Gymnastik in der Republik vergl. Schleiermachers Uebersetzung p. 538.

Erster Abschnitt.

Von den Grundsätzen der pädagogischen Diätetik.

I. Allgemeine Diätetik.

§. 26.

Die Bedeutung des leiblichen Zustandes ist zwiefacher Art, in wiefern der Leib einestheils als Begleiter, anderentheils als Diener des geistigen Lebens erscheint. In ersterer wie in letzterer Beziehung erfordert er besondere Sorgfalt und so stellt die Diätetik die Grundsätze auf 1) für die Pflege und 2) für die Ausbildung des leiblichen Organismus.

Gehorsam des Leibes ist der Grundbegriff der pädagogischen Diätetik. Der Leib soll gegen den Willen nicht herrschen, unter dem Willen aber dienen. Gesundheit und Tüchtigkeit sind im Allgemeinen diejenigen Merkmale des Leibes, welche ein solches Verhältniss möglich machen. »*Plus le corps est faible*«, sagt Rousseau, »*plus il commande: plus il est fort, plus il obéit.*« Die beiden genannten Merkmale gründen sich auf die wissenschaftliche Unterscheidung des vegetativen und animalen Lebens.

§. 27.

1. Von der pädagogischen Pflege des leiblichen Organismus.

Gesundheit hängt ab von dem richtigen Vonstattengehen der Ernährung im weitesten Sinne des Wortes. Da nun Einsicht in die Bedingungen und Gesetze derselben nur aus der Physiologie zu gewinnen ist, so liegen die Principien für die pä-

dagogische Gesundheitspflege selbstverständlich in der Psysiologie. Der weitere Verlauf der Untersuchungen ist der durch die Natur der Sache bezeichnete. Am Faden der einzelnen Systeme des leiblichen Organismus entwickelt sie die Anforderungen, an deren Erfüllung die Erhaltung und Sicherung der Gesundheit und des Wachsthums geknüpft sind. Alle Maassregeln werden selbstverständlich unter die beiden Begriffe der Unterstützung und Behütung fallen.

Wenn irgendwo, so zeigt sich auf dem Gebiete der Gesundheitspflege die Tradition als unzureichend und unhaltbar. Die Lebensweisen hängen zum grössten Theile von Faktoren ab, welche zu dem Kreise der bewussten Ueberlegung und Prüfung keine Beziehung haben. Grössere oder geringere Gunst oder Ungunst der Lebensverhältnisse auf der einen, Nachahmungssucht, Neuerungssucht auf der anderen Seite geben oft genug die Anfangspunkte zu Sitten, deren Schädlichkeit so offen zu Tage liegt, als ob Rousseaus Thesis aus der *Nouvelle Héloise* bestätigt werden sollte: »*tout consiste à ne pas gâter l'homme de la nature en l'appropriant à la société.*«

Die Aufforderung zu selbständiger Stellung gegenüber den Traditionen kommt oft genug nahe. In Zeiten tiefer Verderbniss mag ein abstraktes Negieren alles Bestehenden für den Moment ausreichen: die Entscheidung über Einzelnes im besonderen Falle, ja sogar die Befestigung in jener generellen Negation verlangt durchaus Stützen des Urtheils. Wo könnten sie anders liegen, als in der Wissenschaft? Die Erneuerung des stoischen *τῇ φύσει ὁμολογουμένως** kann erst dann auf Auctorität Anspruch machen, wenn die Wissenschaft von der Natur die Uebereinstimmung der Forderung mit den Gesetzen der Natur nachgewiesen hat.

Die Physiologie ist diese Wissenschaft. Sie giebt die *lemmata*, Lehensätze, welche als Fundamente und unangreifbare Ausgangspunkte gelten sollen. Die Nahrungsmittel, welche jenen Principien nicht entsprechen, die Kleidung, welche den in ihnen niedergelegten Gesetzen von der Secretion nicht angemessen ist, die Lebensweisen, welche dem Vonstattengehen der dort als wesentlich

bezeichneten Funktionen widersprechen, werden als unwiderleglich gerichtet angesehen[1].

Wie glücklich fühlt sich im Lichte der Gegenwart die Pädagogik! Wie frei athmet sie im Dienste der durch Liebig neu gestalteten Wissenschaft! Wie dankbar begrüsst sie Pereira: *On Food and Diet* 1837, Moleschott »Lehre der Nahrungsmittel«, desselben »Physiologie der Nahrungsmittel 1850« und die Untersuchungen der grossen Chemiker und Physiologen Liebig, Mulder, Lehmann, Valentin, Bidder, Frerichs u. A. Die noch am Anfange des Jahrhunderts mit vielem Widerspruch aufgenommenen Behauptungen von der Naturgemässheit der Milchnahrung in dem ersten Lebensjahre, den härteren und kühleren Lagerstätten, der leichteren Kleidung u. s. w., wie leicht wird es heute, ihnen Ansehen zu verschaffen! —

Dazu kommt noch ein zweiter wesentlicher Gewinn. Mit der Zurückführung der diätetischen Betrachtung auf die physiologischen Fundamente ist zugleich Garantie für die Vollständigkeit der Gesetzgebung vorhanden. Die Bedingungen der Gesundheit werden aufgestellt für alle Systeme von Organen; vom Verdauungsapparate beginnend, schreitet die Betrachtung fort zu den Secretionsorganen, der Respiration, dem Muskelsystem, dem Nervensystem, dem Geschlechtssystem, bis zu dem Centralorgan des geistigen Lebens, dem Gehirn.

So wird auch einer der dunkelsten Punkte die rechte Beleuchtung erhalten, die Abhärtung. Gott, wie oft schon mag seit Aristoteles bis hierher von dem Unterrichte wie von der Führung die Aufgabe an die Diätetik gelangt sein, den Druck, welchen der leibliche Organismus ausübt, zu mindern durch frühe Abhärtung!

Einen bestimmten Bruchtheil solchen Druckes übt der Leib fortwährend auf die Psyche auch bei den gesundesten Naturen; nach dem Laufe des Lebens wächst dieser Druck auf bestimmte Veranlassungen, wie nach Anstrengungen, am Abend u. s. w. bis zum höchsten Maasse: Unterricht und Führung aber können nicht bestehen, wenn nicht sein Eintreten theils beschränkt, theils an be-

1) Vgl. u. A. L. Hermann, Grundriss der Physiologie des Menschen. 5. Aufl. Berlin 1874.

stimmte Zeitpunkte gebunden ist. Die nächsten Maassregeln sind in einem auf die physiologischen Sätze gegründeten Unterstützen und Behüten geboten. Es giebt aber eine gradweise Aufhebung des Behütens, welche selbst wieder Unterstützung wird, und das ist die Abhärtung. Hier wird gewiss leicht anerkannt des Aristoteles Forderung[1], die mögliche Abhärtung möglichst früh zu versuchen: aber wer bestimmt den Umfang des Möglichen? Einzig die Wissenschaft; sie setzt nämlich die allgemeinen Grenzen, so zu sagen die *Maxima* und *Minima*, innerhalb welcher die Individualpädagogik dann die Werthe der verschiedenen Grössen bestimmt. Ganze Klassen von Thätigkeiten fallen von selbst aus dem Kreise von Abhärtungen heraus, wie das Sitzen und Arbeiten, über deren Unmaass die Wissenschaft durch den beredten Mund Lorinsers[2] im Jahre 1836 vergeblich geklagt hat, während andere durch die Sitte hier und da angeregte, aber selten consequent festgehaltene, wieder in besonders helles Licht treten, wie die Fussreisen, über welche auch in diätetischer Hinsicht Seumes Wort gelten muss: »es würde Alles besser gehen, wenn man mehr ginge«, und die Leibesübungen, deren populäres Lob aus dem Munde Luthers[3] von der exakten Wissenschaft bestätigt wird.

Uebrigens kommt bei allem diesem Material selbstverständlich eine Mehrheit rein erziehlicher Beziehungen zu Tage. Eine Diätetik, welche absolut regieren wollte, würde leicht zu harten Conflikten mit sittlich berechtigten Verhältnissen führen. In dem Naturleben der Canadier würde selbst Seume nicht das Ideal einer pädagogischen Diät finden dürfen. Die Einseitigkeiten und Uebertreibungen Rousseaus[4] müssen einer Disciplin fern bleiben, welche auf die

---

1) *Πάντα γὰρ ὅσα δυνατὸν ἐθίζειν, εὐθὺς ἀρχομένων βέλτιον ἐθίζειν**. Arist. Polit. VII, 17.

2) Lorinser: »Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen.« Berliner medicin. Zeitung 1836. Neuer Abdruck. Berlin 1861. Vergl. Stoy: »Hauspädagogik«, Leipzig 1856, unter dem Aufsatz: »Dampfstudien« etc. p. 54. Ueber die durch Lorinser zahlreich hervorgerufenen Schriften s. Hallische Literaturzeitung 1837. April. Nr. 73. — Jenaische Literaturzeitung 1836. Nr. 157.

3) Luthers Werke v. Walch XXII. p. 2280, 2281.

4) Fichte sagt schlagend von ihm: »Er schwächt die Sinnlichkeit statt die Vernunft zu stärken.« Ueber d. Bestimmung d. Gelehrten V.

Deduktionen im §. 22 gegründet ist, für welche es sich demnach einzig darum handelt, den Leib »als einen Tempel des heiligen Geistes« zu achten (1. Cor. 6, 19).

§. 28.

2. Von der pädagogischen Ausbildung des leiblichen Organismus.

Der Leib wird nicht durch sein blosses Wachsthum zu einem geschickten Diener des Geistes. Mehreren seiner Theile droht die Gefahr der Verkümmerung und alle zum Verkehr mit der Aussenwelt bestimmten Organe verlangen mehr oder weniger zu ihrer Ausbildung günstige Bedingungen. Um jene Gefahren abzuwenden und diese Bedingungen zu schaffen entwirft die Diätetik auf Grund anatomischer und physiologischer Principien ein System gymnastischer Maassregeln.

Die Physiologie lehrt unterscheiden in den Organen des animalen Lebens Bewegungs-, Sprech- und Sinnesorgane, die letzteren durch künstlichen Nervenapparat vorzugsweise bestimmt, der Seele Berichte zu bringen, die beiden ersteren, ihre Befehle auszuführen.

Sind für die Bewegungs- und Sprechorgane einer- und Sinnesorgane andrerseits besondere Veranstaltungen nothwendig, d. h. sind dieselben ein allgemeines pädagogisches Bedürfniss?

In Betreff der Bewegungsorgane antwortet Fichte[1]: »die Unerlässlichkeit dieses Bestandtheiles für eine Erziehung, die den ganzen Menschen zu bilden verspricht — — — fällt ohne Weiteres in die Augen.« Rosenkranz dagegen findet[2], »dass in Gebirgsgegenden und selbst auf dem Lande eine ausdrückliche Anstalt zu Leibesübungen weniger noth thut — sie machen sich hier von selbst«. Aber wie würde da mitten aus dem Landvolke heraus der Schweizer Pestalozzi[3] antworten? »Die Körperbildung, die die Kinder unserer Urväter wirklich hatten und wirklich genossen, muss

1) Fichte, Reden an die deutsche Nation p. 171 und 172.
2) Rosenkaanz, Pädagogik p. 45.
3) Pestalozzi, Wochenschrift für Menschenbildung 1807, 3. Stück.

unseren Kindern gegeben, ihr Geist, der Volksgeist der Gymnastik, muss wieder hergestellt werden. — — Die Erzielung desselben ist aber ganz und gar nicht möglich, ohne von Jugend auf hohes, lebendiges selbständiges Kraftgefühl im Kinde zu wecken etc. — — Eine harmonische Totalbildung des Leibes ist Ziel der Gymnastik.«

Der Fragepunkt wird leicht verrückt. Gymnastische Beschäftigungen enthalten ein wichtiges rein diätetisches Moment — insofern mag das Volk in Gebirg und Dorf leicht in der Natur des Wohnortes und des Lebens Ersatz finden — sie enthalten aber eben so sehr ein teleologisches Moment. Wer die *καλοκἀγαθία* * als ein Ganzes anerkennt, darf den einen Faktor nicht gering schätzen [1]; mehr noch, wer unter dem apostolischen »ein Mensch Gottes vollkommen und zu allem gutem Werke geschickt« und unter dem »Tempel des heiligen Geistes« den ganzen Inhalt denkt, für den sind die gymnastischen Uebungen mit Fichte ein »unerlässlicher Bestandtheil der Erziehung«, oder, wie Jahn seiner Zeit predigte, »eine menschheitliche Angelegenheit, die überall hingehört, wo sterbliche Menschen das Erdreich bewohnen [2]«. *Contra principia negantem non est disputatio* *.

In der Anerkennung des Bedürfnisses liegt aber auch die Forderung einer möglichst vollkommenen Aufstellung der Uebungen. Garantie für die Nothwendigkeit wie für die Gefahrlosigkeit ist nöthig. Dazu kommt, dass auch verschiedene Grade der Dringlichkeit sich denken lassen und demnach mehrere Klassen nach Graden der Entbehrlichkeit. Woher gewinnt die Pädagogik die Garantieen und woher die Gesichtspunkte für die Rangordnung? Da es sich um Dienstbarmachung des Leibes handelt, so kann nur an Anatomie und Physiologie [3] gedacht werden, wenn schon deren Verwendung anders ausfallen müsste als nach Fichtes phantastischer For-

1) Vergl. die präcise Formel bei Schleiermacher p. 810 »das Kind muss die ganze Mannigfaltigkeit aller Bewegungen richtig treffen lernen.«

2) Jahn, Die deutsche Turnkunst. p. 210.

3) Plessner, das Turnen. Ein Beitrag zur Hygiene. Danzig 1844. W. Roth, Grundriss der physiol. Anatomie für Turnlehrerbildungsanstalten. Berlin 1866.

derung[1]: »Dieses (ein *A B C* der gymnastischen Kunst) müsste erst geliefert werden, und zwar bedarf es dazu eines Mannes, der in der Anatomie des menschlichen Körpers und in der wissenschaftlichen Mechanik auf gleiche Weise zu Hause, mit diesen Kenntnissen ein hohes Maass philosophischen Geistes verbände und der auf diese Weise fähig wäre, in allseitiger Vollendung diejenige Maschine zu finden, zu der der menschliche Körper angelegt ist« u. s. w.

Aber wird nicht so die Gymnastik ihrem Berufe untreu, wird zu einer »langweiligen, methodischen, elementarischen Gelenkgymnastik für Puppen«[2]? Freilich, wenn die systematischen und die didaktischen Principien mit einander verwechselt werden — wozu allerdings Pestalozzi in dem einzigen von ihm mitgetheilten Entwurfe Lust gehabt zu haben scheint — dann kommt ein unerquickliches doctrinäres Gebäude zum Vorschein, in welchem kein gesunder Knabe sich wohl fühlen wird[3].

So weist also die Gymnastik auf die Didaktik hin. Ebenso auf die Hodegetik. Wie könnte die Gymnastik absolut regieren wollen! Ihre natürlichen Schranken findet sie in den Gesetzen der Führung. Diese verbietet die Körperübung bis zur Grenze des Möglichen zu treiben und hilft mittels ihrer ästhetischen und teleologischen Gesichtspunkte den Standpunkt bestimmen, von welchem aus die Gymnastik vor einer Ausartung in Akrobatik und Athletik bewahrt werden kann. In diesem Sinne nimmt du Bois-Reymond[4] mit Recht die echten virtuosen Leistungen gegen weitverbreitete Vorurtheile in Schutz; in diesem Sinne stellt auch Rosenkranz[5] der Pädagogik die Aufgabe, »die beiden Extreme zu meiden«, und fordert Jahn[6]: »Vom Schein muss der Turnlehrer abstehen, für die Aussenwelt kann jeder Gaukler besser prunken[7].«

1) Fichte a. a. O.

2) Raumer, Geschichte der Pädagogik 2. Aufl. III. p. 235.

3) Pestalozzi, Wochenschrift p. 64.

4) Vergl. die scharfe Kritik des schwedischen Turnens von Du Bois-Reymond: »Ueber das Barrenturnen«. Berlin 1862. p. 26. 27. Ders. »Hr. Rothstein und der Barren. Eine Entgegnung«. Berlin 1863.

5) A. a. O. §. 67.

6) A. a. O. p. 215.

7) Ganz im Sinne Platos. Vergl. Rep. III. 412. *Τὸν κάλλιστ' ἄρα*

In Betreff der Sprechwerkzeuge hat bereits das Bedürfniss des Lebens und des Unterrichtes in Gemeinschaft die Nothwendigkeit fortgesetzter Uebungen fühlbar gemacht und die Geschichte des Sprachunterrichtes berichtet von planmässig geordneten orthoëpischen Uebungen.

Ganz ähnliche Gedanken kehren wieder, wo es sich um eine Gymnastik der Sinne handelt. Dieselben Fundamente, dieselben Consequenzen! — Nur in der Methode einige wesentliche Verschiedenheiten. Hier schliesst sich vieles an die Betrachtung der Natur, mithin an den Unterricht an, verliert somit seine isolirte Stellung. Aber mit unbestimmten Phrasen ist auch hier nichts gethan. Es ist nicht genug, zu protestiren gegen die Schärfe der Beobachtung bei den amerikanischen Wilden, wohl gar dem Luchse und dem Hunde[1], es ist nicht genug, zu lächeln über die kindischen Spiele Basedows, der im Elementarwerke jene (sogar in die neue Ausgabe vom Jahre 1847 wieder aufgenommenen) Spiele der »Schildwache«, des »Tasters«, des »Riechers«, der »blinden Schreiber« vielverheissend aufführt. Die Frage ist: woher kommen die Schranken? Offenbar nur aus den Gebieten, welche hier in Frage kommen können, den mathematischen, naturwissenschaftlichen, ästhetischen. Von dorther werden die Sinnesübungen dienstbar gemacht und es gilt also nicht ohne Weiteres, scharf zu sehen, sondern das gerade zu sehen, was in Zusammenhang mit den übrigen Aufgaben des Unterrichts ist, und zwar in bestimmter Weise. Es handelt sich nicht blos, wenn auch in vielen Fällen zoologische, mineralogische, chemische Aufgaben dahin lauten mögen, Einzelnes, nämlich einzelne Merkmale möglichst scharf zu bestimmen, sondern in der Mehrzahl von Fällen ist die Beziehung und Zusammenfassung die Hauptsache, das Scharfsehen aber Vorbedingung. Sinneserkenntniss kommt ja überhaupt nur so zu Stande, dass die Sinnesaffectionen als Symbole verstanden werden. Das weist vielfach hin auf vorhandene Gedanken, deren Reproduktion erwartet wird[2].

---

*μουσικῇ γυμναστικὴν κεράννυντα καὶ μετριώτατα τῇ ψυχῇ προσφέροντα τοῦτον ὀρθότατ' ἂν φαῖμεν εἶναι τελείως μουσικώτατον καὶ εὐαρμοστώτατον**.

1) Raumer a. a. O. p. 241.
   Palmer a. a. O. p. 343.

2) Vergl. Volkmann, Psychologie. 2. Aufl. 1875 §. 103, 90—97.

Gründlichere Untersuchungen der beiden hier in Frage kommenden Wissenschaften, der Psychologie und der Physiologie, werden immer mehr und mehr Licht werfen auf die Bedeutung der einzelnen Elementarübungen[1]. —

Die pädagogische Literatur hat den genialen Gedanken Pestalozzis von einem *A B C* der Anschauung fallen lassen, trotzdem dass Herbart[2] in einer gründlichen und geistvollen Schrift denselben corrigirt und erweitert hat. Wenn je der Ernst für rein menschliche Ausbildung im Gegensatz zu der banausischen wieder erwachen wird, dann kann es nicht fehlen, dass solche echt pädagogische Untersuchungen wieder aufgenommen, ähnliche neu in Angriff genommen werden.

II. Besondere Diätetik.

§. 29.

Die allgemeinen Bestimmungen können nie ohne Weiteres in der ganzen Sphäre ihrer Geltung Anwendung finden: jeder Zögling ist nach mehreren Seiten hin bestimmt. Da nun die Momente, welche hier in Frage kommen können, die drei sind: Alter, Geschlecht, Individualität, so ergeben sich drei besondere Disciplinen: progressive, sexuelle, indivi-

---

Drobisch, Empir. Psychologie §. 40—48.
Schilling, Lehrb. d. Psychologie §. 27—36.
Lotze, Medicin. Psychologie. Cap. 4. §. 28—34. Mikrokosmos. 2. Aufl. Bd. 2. Bch. 5. Cap. 2.

1) Vorläufig kann schon die unbefangene Beobachtung der Erfahrung die Unrichtigkeit von Palmers Behauptung lehren, dass es zum Bemerken und Aufmerken »nicht künstlicher Mittel bedürfe, wie die Pestalozzi'sche Schule sie aufstellt, nämlich bei Kindern, die in ordentlicher häuslicher Gemeinschaft aufwachsen.« Palmer p. 344.

2) Herbart, Pestalozzis Idee eines A B C der Anschauung. 1804. Werke XI. p. 79.

duelle Diätetik. Jede derselben ruht auf physiologischen Lebensätzen.

Das bekannte französische Sprichwort: »*il n'y a point de petites affaires*«, ist recht eigentlich ein pädagogisches. Auf das Kleine, das Einzelne, das scheinbar Unbedeutende kommts an, auch bei der Diätetik. Die Anwendung der allgemeinen Regeln auf Alter, Geschlecht, Individualität ist ein unabweisbares Bedürfniss.

Die progressive Diätetik wird nicht blos die erste Lebenszeit des Kindes, welche auf Kosten der übrigen Lebensräume in der Literatur behandelt zu werden pflegt, sondern gleichmässig alle behandeln, namentlich auf die verschiedenen Entwickelungsstufen und die denselben drohenden Gefahren das Licht der Wissenschaft werfen. Wie roh ist hier die Praxis auch bei den sogenannten Gebildeten! Wie wird dem jetzt weithin herrschenden Erzfeinde der Jugend in die Hände gearbeitet, aus Unverstand so zu sagen das Haus mit Besemen geschmückt zum Einzuge[1]! Aber freilich ist auch hier die wissenschaftliche Grundlage unentbehrlich zur Sicherung gegen nahe liegende Uebertreibungen. Gründe, wie sie der sonst an physiologischen Citaten überreiche Schwarz gegen den Gebrauch des kalten Wassers vorbringt, dass nämlich »die anfängliche Abneigung der Kinder gegen das kalte Wasser als Wink der Natur zu achten sei«, solche haben in einer wissenschaftlichen progressiven Diätetik keinen Platz.

So fordert die progressive Diätetik auch für das gymnastische System eine besondere Bearbeitung in Rücksicht auf die verschiedenen Lebensalter. Mögen alle die Uebungen in sachgemässem Stufengange geordnet sein: immer ist noch unentbehrlich die Scheidung und Sammlung derjenigen Thätigkeiten, welche gemäss ihrer Beschaffenheit und der ihnen zugehörigen Mittel und Apparate der ersten, zweiten, dritten, vierten Stufe des Kindesalters angehören. Angabe der Art und des Maasses auf Grund physiologischer Grenzbestimmungen würde manchen gerechten Anfeindungen der Turn- und Sinnesübungen den Anlass vorweggenommen haben. Aber wie weit reicht die progressive Gymnastik? Jedenfalls soweit wie alle übrigen Disciplinen, bis ans Ende der Jugendzeit, und gerade da

1) Zürn, Hephatha. 2. Aufl. 1843.

wird ihre Hülfe besonders werthvoll. Sie rechnet aber hier auf eine Fortsetzung innerhalb der Lebenspraxis wie der gesammte Unterricht. Dass ohne solche Fortsetzung das Meiste verkümmert, mit anderen Worten, dass die blosse Anlegung von Schulturnplätzen nicht genügt, dass die Jugend ihr Turnen als Vorstufe für den Kriegsdienst etc. wie in einem höheren Lichte ansehen, die Gesellschaft aber darauf bezügliche Anforderungen streng geltend machen und die vorausgesetzten Leistungen in das System des Kriegsdienstes mit aufnehmen müsse, darüber ist unter Wohldenkenden kein Zweifel, und gewichtige Stimmen wie Mönnich[1], W. Menzel[2], Klumpp[3], Euler[4] u. A. haben zu verschiedenen Zeiten sich in diesem Sinne vernehmen lassen. Mit welchem Erfolge, das ersieht man aus den jährlichen Berichten über die Rekrutirungen[5] und aus den Instruktionen für die kläglichen Elementarübungen der Exercirmeister.

Die sexuelle Diätetik geht von der berechtigten Voraussetzung aus, dass das zartere Geschlecht in Lebensweise und Körperbildung theils der Art nach, theils dem Maasse nach verschiedene Darbietungen bedürfe. In ersterer Hinsicht macht freilich die Sitte voreilig ihre Auktorität geltend, aber wer darf eigentlich sie ungeprüft gelten lassen? Bei aller Anerkennung von der Bedeutung der Sitte, welche »gleich einer Mauer dies zarte leicht verletzliche Geschlecht umgiebt«, muss einer grossen Anzahl von gesellschaftlichen Forderungen in Bezug auf Kleidung, Tagesordnung, Beschäftigung des weiblichen Geschlechtes auch schon in den Kinderjahren geradezu der Krieg erklärt werden. Diesen zu führen ist nur im Stande, wer auf festem Grunde steht, und solchen bieten einzig und allein die Principien der Physiologie[6].

---

1) Mönnich, Das Turnen und der Kriegsdienst. 1843.

2) W. Menzel, Die Körperübungen aus d. Gesichtspunkte der Nationalöconomie in: Cotta, Vierteljahrsschrift. 1831. Dec.

3) Klumpp, Das Turnen, ein deutsch-nationales Entwickelungsmom. 1842.

4) Euler, Ueber die Nothwendigkeit etc. Köln 1845.

5) Vergl. z. B. den Bericht aus Sachsen vom December 1858.

6) Vergl. Wagner, Handwörterbuch d. Physiol. I. p. 597. u. Art. Geschlechtseigenthümlichkeiten.

Dieselbe Hülfe bedarf die sexuelle Diätetik in Betreff der Leibes- und Sinnenübungen. Wie schwankt zwischen gänzlicher Verwerfung und maassloser, dem Charakter des Geschlechtes widerstreitender Uebertreibung die Generation der Erwachsenen! — Während auf der einen Seite dicke Bücher über weibliche Turnübungen, wie von Werner[1] und dem trefflichen Spiess[2], sorgsam ausgearbeitet und Anstalten errichtet werden, erklärt auf der anderen Seite Rosenkranz[3]: »für Mädchen ist das Turnen unwesentlich, für sie reicht das Tanzen (!) aus, und nur wo besondere Schwäche oder die Gefahr von Verkrümmungen vorhanden, kann ihnen das Turnen als Heilmittel oder Präservativ empfohlen werden. Amazonen sollen sie nicht werden.« Das Letzte ist freilich wahr, es kann aber nimmermehr ein Grund werden, wohl begründete diätetische und physiologische Gebote zu überhören. Es weist dieser Gedanke vielmehr hin auf eine ganz andere Potenz, von welcher theilweise die Diätetik, wie schon gesagt (§. 27 p. 46 und §. 28 p. 49), ebenfalls abhängig ist, auf die Führung. — Weitere Erörterungen haben diese Beziehungen ins Einzelne zu verfolgen.

Die individuelle Diätetik scheint auf den ersten Blick mit einer pathologischen zusammenzufallen und somit der medicinischen Wissenschaft der Pathologie zugewiesen werden zu müssen. Denn was anders am Individuum könnte zur Aenderung der allgemeinen Gesetze der Diätetik nöthigen als Krankheit? Indessen wird die einfache Erinnerung an die Unbestimmtheit des Begriffes der Gesundheit hinreichen[4], um begreiflich zu machen, dass, wenn auch der

---

1) Werner, *Amöna* oder das sicherste Mittel den weiblichen Körper zu bilden und zu kräftigen. Dresden 1837.

2) Spiess, Turnlehre 3 Thle. Basel 1843. Ders. Das Turnen in d. Freiübungen für beide Geschlechter 1840. Ders. Die Hangübungen 1840.

3) A. a. O. §. 66. Freilich nach dem Vorgange von Schwarz vom Jahre 1836. Vergl. dessen Grundsätze der Töchtererziehung für Gebildete. p. 206.

4) Wagner, Handwörterbuch der Physiol. III, 2 u. Art. Krankheit p. 355. »Von Andern, vor Allen von Lotze und Heule, ist schon zur Genüge darauf aufmerksam gemacht worden, wie wenig ein bestimmter Begriff an die Bezeichnungen normal und abnorm, gesund und krank zu knüpfen sei, wie sehr dieselben von Convention, Gewohnheit und Sprachgebrauch abhängen.« —

Zustand der sogenannten eigentlichen Krankheit dem Haupttheil nach der ärztlichen Sorge und Pflege anheimfällt, doch das ganze Gebiet der krankhaften Dispositionen allerdings der pädagogischen Beachtung und Behandlung bedarf. Und in der That bezeichnet das Wort »leibliche Constitution«, in welches man hier Individualität übersetzen kann, einen grösseren oder geringeren Grad von Disposition zu dieser oder jener Krankheit und Schwäche des Leibes. Wie unentbehrlich ist der erziehlichen Praxis solche Einsicht in Natur und Bedürfnisse der Individuen, damit sie bald mässigen bald anspannen, bald weglassen bald zufügen könne! Falsche Diät, ungeeignete Art von Gymnastik, in Verbindung mit einem nach dem Bedürfniss der leiblichen Constitution nichts fragenden Unterrichtssystem können sicherer geistiges und moralisches Siechthum begründen als ein freies Gehenlassen und Aufwachsen in der Wilde. Frühzeitiges Verwelken einer in frühen Jugendjahren üppig aufwachsenden Intelligenz, das Mark aufzehrende Selbstbefleckung sind Zustände, für welche wie von Domrich[1], so von allen Sachkundigen zum guten Theil die Führer der Jugend verantwortlich gemacht werden. Sie sollten über die Verschiedenheit der leiblichen Naturen, das Wesen der skrophulösen Disposition, der nervösen Reizbarkeit u. a. m. sich belehrt haben, um durch rechten Gehorsam der Unterscheidung in den diätetischen Maassregeln im weiteren wie im engeren Sinne auch hier die Natur zu beherrschen[2]. —

Freilich immer keine unbeschränkte Herrschaft und etwaige Illusionen mögen leicht die Hinweisung auf einen bisher noch ganz ausser Berechnung gebliebenen Faktor zerstören, wir meinen den Wohnort. Welche Verschiedenheit der Lebensbedingungen ist durch diesen einen Faktor gegeben! Wie muss ein diätetisches Gesetz sich verändern lassen, je nachdem es in Strassburg oder in Petersburg Geltung haben soll, ja wie wird auf denselben geographischen Breiten, z. B. in Kornwall, wo der Lorbeerbaum im Freien steht, und in Dresden, eine Reihe von Bestimmungen sich fast direkt entgegengesetzt sein! Wie fordert Irlands feuchte Wärme, welche

---

1) Domrich, Die psychischen Zustände. 1849 p. 143 folgg.

2) Hildesheim, Die Normal-Diät. Physiologisch-chemischer Versuch etc. Berlin 1856 p. 2 folgg.

wohl wie in der Lombardei die Myrthe schutzlos gedeihen lässt, andere Lebensordnung als der blaue Himmel von Oberitalien! U. s. f.

So erscheinen also selbst die Sätze der besonderen Disciplinen wieder als Funktionen, in welchen eine Constante und eine Variable sich findet. Den Werth dieser Variablen zu finden, ist nun die eigentliche Aufgabe der pädagogisch-diätetischen Kunst.

Zweiter Abschnitt.

Von den Grundsätzen der Didaktik.

I. Allgemeine Didaktik.

§. 30.

Der Unterricht, dessen Aufgabe durch seine Stellung als mittelbare Erziehung hinlänglich bestimmt ist, hat in dem Gedankenkreise des Zöglings das Object seiner Thätigkeit; Bildung, ethische und religiöse wie theoretische, ist sein Grundbegriff. Da nun der Charakter einer jeden geistigen Mittheilung ebensowohl durch den Inhalt des Mitgetheilten wie durch die Art der dabei vorkommenden geistigen Bewegungen bestimmt wird, so hat die Didaktik zu handeln 1) von der Materie, 2) von der Form des Unterrichtes. Principien für diese beiden Untersuchungen sind selbstverständlich Lehensätze aus der Psychologie.

Das treffende Wort: »*être quelque chose* und *être quelqu' un*« könnte zum Schiboleth für den erziehlichen Unterricht werden. Man kann aus vielerlei Gründen einem Anderen einen Gedankenstoff zu eigen machen wollen — zum Zeitvertreib, zum Erwerb, zum Verbrechen — nur wer durch Unterricht erziehen will, ist an die pädagogische Didaktik gebunden. Wie überhaupt, um mit Kant[1] zu reden, »die moralische Bildung der Menschen nicht mit der Besserung der Sitten, sondern an der Umbildung der Denkungsart und

1) Kant, Religion i. d. Grenzen d. bl. Vernunft. p. 55.

von der Gründung des Charakters anfangen muss«, so stellt sich auch der Unterricht der Unmündigen in den Dienst der Erziehung.

Wie der Unterricht als solcher ein Erziehungsfaktor sein könne, so kann im Ernste nur fragen, wer in der modernen philosophischen Rohheit gefangen liegt. Wie sollte denn der Unterricht nicht erziehen, da alle Wünsche, Begehrungen, Vorsätze, Entschliessungen aus dem Gedankenkreise kommen, vorher Gedanken waren, da zudem ihre Energie wiederum ganz und gar von den Hülfen oder Hindernissen abhängig ist, welche sie im Kreise der übrigen Gedanken finden?

So braucht also die Didaktik nicht erst die Aufgabe des Unterrichtes zu erörtern, dieselbe ist ihm gegeben durch die Untersuchungen der Teleologie (§. 20 u. 21). Er hat wie die Führung eine doppelte Arbeit: er hat eben sowohl für die nothwendigen Zwecke zu sorgen, also in das Wesen und die Bedingungen einer christlichen Persönlichkeit die beste Einsicht zu verschaffen, als auch zweitens dazu mitzuhelfen, dass der mündig gewordene Zögling zur Wahl und Verfolgung erlaubter Lebenszwecke möglichst günstige Disposition in Inhalt und Gestalt seines Gedankenkreises besitze. Solche Arbeit der Erwachsenen beabsichtigt und beansprucht in Wahrheit die geistige Persönlichkeit des Unmündigen zu gestalten, sie ist recht eigentlich Bildung.

Inhalt und Form des Unterrichtsprincips ist freilich ganz und gar abhängig von dem Hauptprincipe. Wer wie Trapp das Endziel der Erziehung durch den Begriff »Glückseligkeit« bezeichnet und dann naiv hinzusetzt: »nur darf man es mit dem Ausdruck Glückseligkeit so genau nicht nehmen«, der wird einen guten Theil des banausischen Unterrichtes hereinnehmen müssen, oder wer wie Niemeyer »die möglichst vollkommene und harmonische Ausbildung aller Kräfte« sich zum Ziele setzt[1], der wird in eine unermessliche Weite hinausschauend in folgende oder ähnliche Formeln ausschweifen: »der Unterricht soll die dem Lehrling inwohnenden Kräfte aufregen, durch Uebung stärken und sie lenken. In diesem Sinne (!) bleibt jeder Unterricht zugleich eine Art von Erziehung. Nächstdem hat er aber auch 2) den Zweck, den Kräften des Lehrlings

1) Niemeyer, Grundsätze Bd. I. §. 7. Bd. II. §. 5.

einen Stoff zu liefern, in dessen Besitz zu sein theils im Allgemeinen für den Menschen, theils im Besonderen für gewisse Klassen und Berufsarten Bedürfniss ist.« Man versuche nach diesem Princip die Unterrichtsstoffe, Grenzen u. dgl. zu bestimmen! — Wird man das nach Rosenkranz können? Wie er den Unterricht zur Erziehung stellt, findet sich bei ihm in §. 117: »In der Ordnung liegt besonders das erziehende Gewicht des Unterrichts.« — Weiter und tiefer fasst Palmer den Unterricht als eine Art von Zucht[1] und legt — wer wollte da nicht mit aller Anerkennung beistimmen — besonderen Nachdruck auf die befreiende Gewalt der Wahrheit: aber ist das die ganze Bedeutung des Unterrichtes? Und nach welcher Logik wird man deswegen, weil ein Hauptmerkmal des Unterrichtsstoffes die Wahrheit sein soll, den gesammten Unterricht nur als »Zucht der Wahrheit« hinstellen und ihm die eigentliche Erziehung und Führung als »Zucht der Liebe« zur Seite stellen, ja sogar behaupten dürfen, dass dieser Begriff des Unterrichtes »aus den Grundgedanken der evangelischen Erziehungswissenschaft nothwendig (!) resultire«[2]?

Die Didaktik ist also mehr als die Lehre von der Zucht der Wahrheit. Sie ruht wie die ganze Erziehung auf der Ueberzeugung, dass die unberechenbaren Einflüsse des Lebens unter den Dingen und unter den Menschen nicht ausreichen, dem Gedankenkreise diejenige Bildung zu geben, welche die Führung als vorhanden voraussetzen muss. Weiterer Gedankenstoff muss als geistige Nahrung dem Zögling zugeführt werden. Aber welcher? Diese ernste Ueberlegung ist also die erste Aufgabe der Didaktik. Es genügt aber nicht, ein gleichviel wie grosses Quantum Unterrichtsstoff bezeichnet zu

---

1) Zunächst freilich aus dem keineswegs durchgreifenden Grunde, »weil er den Zögling nöthigt, seine Gedanken auf ein „vielleicht trockenes" Object zu richten« (2. Aufl. p. 168) oder »sofern der Unterricht zunächst nur diejenige Zucht auf den Zögling ausübt, die nöthig ist, damit er der Wahrheit still halte und sie in sich aufnehme«. (3. Aufl. p. 170 Anmerkung.)

2) Palmer a. a. O. 2. Aufl. p. 172 oder dass »damit schon von vornherein der ganze Ernst christlicher Pädagogik ausgesprochen ist«. (3. Aufl. p. 168.) Vergl. eine breitere Darlegung der Sache. 3. Aufl. p. 329 folgd.

haben. Vielwisserei giebt nicht Bildung[1]. Und jedes Mehrfache lässt Beziehungen, Verbindungen, Ordnungen, kurz eine Mehrheit von Formen zu. Welche von allen diesen Formen in Anordnung und Darbietung oder, um Schulausdrücke zu brauchen, in Disposition und Methode sind die besten, zweckmässigsten? Hier liegt das zweite Problem für die Didaktik.

Beide Probleme kann die Wissenschaft nur lösen durch Anschluss ihrer Erörterungen an feste Ausgangspunkte. Wo können diese anders liegen als in der Psychologie? Die Ernährung des geistigen Organismus wird in dem Grade besser von Statten gehen als die Wahl der geistigen Nahrungsmittel ebensowohl wie ihre Zubereitung den psychischen Gesetzen Rechnung trägt.

Aber auf welche Psychologie soll die Didaktik bauen? Auf die Psychologie als Entwickelungsgeschichte des menschlichen Geistes, wie dieselbe von der Hegelschen Schule versucht worden ist? Dem Pädagogen gewährt diese vielverheissende Form allzuwenig in Bezug auf das Hauptbedürfniss einer naturgemässen Erklärung der Thatsachen und Exners schlagende, namentlich auf diesen schwächsten Punkt gerichtete Kritik hat noch keine Widerlegung gefunden[2]. An die Psychologie der Kantischen Schule, welche der älteren Pädagogik von Niemeyer, Pölitz, Schwarz, Hergenröther die Grundlage bot, möchte wohl kaum im Ernste gedacht werden, und der Sieg in diesem von Herbart lebenslang mit den schärfsten Waffen geführten Streite darf gegenwärtig als ausgemacht gelten[3]. Ebensowenig möchte zu denken sein an einstens hochgefeierte Namen, wie H. Steffens Anthropologie, das längst verschollene Buch, dessen gründlichste Recension vom Jahre 1823[4] die wahren Worte an der Stirn trägt: »Dieses Buch ist viel zu schwach um die wahre Wissenschaft zu fördern, aber stark genug, um die jetzige Verwirrung in der Philosophie zu vermehren.« Auch der

1) Heraklit bei Diog. Laert. IX, 1. *Πολυμαθίη νόον οὐ διδάσκει.*

2) Exner, Die Psychologie der Hegelschen Schule. 1842. Ders. die Erwiderungen der Herren K. Rosenkranz und J. E. Erdmann. Leipzig 1844. Vergl. Waitz, Stand der Parteien. Allgem. Monatsschrift 1852.

3) Waitz a. a. O. Vergl. Drobisch, Empir. Psychologie. §. 137. Schilling, Psychol. §. 92.

4) Leipz. Lit. Z. 1823. Nr. 1—4.

Empirismus Benekes, welcher überdiess bei Fachgenossen von jeher wenig Aufmerksamkeit erregt hat, kann kaum mehr in Frage kommen[1]. Im Angesichte dieser überwundenen psychologischen Standpunkte scheint vielleicht eher Schleiermachers Ausweg der gerathenste, welcher, weil »noch kein System dieser Wissenschaft klassisch geworden, wir auch unmöglich eine ganze Psychologie sogleich machen können, nur instinktartig die Hauptpunkte hervorheben« will[2], oder der von Karl Schmidt in seiner Gymnasialpädagogik gegebene, für Empiriker vielleicht lockende Versuch, Bilder von »Nahrungsmitteln des Gefühllebens, der Denkwelt« u. s. w. an die Stelle von Begriffen zu setzen[3], oder innerhalb der Strömung, von welcher ein Theil der gegenwärtigen Generation zunächst ergriffen ist, das der Naturbetrachtung feindliche, auch über alle wissenschaftliche Psychologie sich hinaushebende Verfahren derjenigen Partei, welche über die schwierigsten psychologischen Probleme mit einigen willkommenen Phrasen aburtheilt. Trifft man ja doch auch bei Palmer unter dem Titel: anthropologisches Princip[4] nicht das geringste von psychologischer Gesetzgebung, sondern an dessen Statt eine mehrfach repetirte Exposition des antipelagianischen Princips, trotzdem dass an andern Stellen ein meist glückliches Adoptiren der durch die sogenannte formale Pädagogik zu Tage geförderten Gesetze und Imperative — an denen freilich allerlei Einzelnes mit Recht gemäkelt werden kann — ja selbst unter den nichtssagenden abgenutzten Begriffen: subjektive, objektive Seite, Vermittelung (p. 343), eine Berufung auf die Resultate der ganzen psychologischen Arbeit sich vorfindet. »Eine Sache des antiken Heidenthums und des modernen Naturalismus«, ein der christlichen Erziehung ganz und gar entbehrliches Ding ist die wissenschaftliche Psychologie genannt worden. Als ob nicht vielmehr das Wort des Herrn recht eigentlich die mancherlei Gaben unter dem Einen Geiste aufriefe und aussendete, die verschiedenen Naturen und verschiedenen Wege zu erforschen, damit Alle zu Ihm kommen können! —

---

1) Vergl. Drobisch, Empir. Psychol. §. 133.
2(Schleiermacher l. c. p. 694.
3) Karl Schmidt, Gymnasialpädagogik. 1857. p. 107 f.
4) Palmer, Evang. Pädag. p. 121.

Die christliche Didaktik wird sich dann am sichersten entwickeln, wenn die Forderung anerkannt ist, dass die auf wissenschaftliche Anwendung nicht rechnenden Sätze der Schrift von der theoretischen Naturbetrachtung fern gehalten werden, dass also, so wenig als einst das wissenschaftliche Gewissen eines Galilei durch die dogmatische Zumuthung der Kirche bedrückt und geängstigt werden durfte, ebensowenig jetzt die freie psychologische Forschung über die oft wunderbar verschlungenen Bahnen der menschlichen Gedanken, Gefühle, Absichten verachtet oder angefeindet[1], sondern im Gegentheil wie die gegenwärtig befreite und siegreiche Astronomie benutzt werde.

Dem Anspruch auf eine solche freie Naturforschung genügen in hervorstehendem Maasse die Arbeiten der Herbartischen Schule und so sind es denn Sätze aus diesem psychologischen Systeme, welche als Lehensätze dem Bedürfniss eines festen Unterbaues für die Didaktik zu dienen haben. Wie viel der Psychologie auch noch fehlen mag bis zum Ideal einer vollendeten Wissenschaft, nachdem sie erst seit Kurzem aus der Knechtschaft des Vorurtheils befreit worden[2]: auch schon jetzt vermag sie in die dunkeln Räume der traditionellen Lehrgebäude ein neues oft genug die Trägheit aufscheuchendes Licht zu werfen, für die Lösung der Hauptprobleme einen dankenswerthen Anhalt zu gewähren. Wer z. B. die Hauptsätze aus der Lehre von der Bildung der Gedankenreihen und der Reproduktion sich zu eigen gemacht hat, für den verschwinden die Phrasen von materialer und formaler Bildung, von Humanismus und Realismus, Erwachen von Verstand oder Phantasie, der hat bei den Fragen nach den Vorzügen der akroamatischen oder erotematischen Methode ein sicheres Princip für die rechte Mischung: der wird eben deswegen nicht wieder zurückkehren wollen in die alten Reihen. Der Eine wird einsehen, dass es um die Lehre vom Unterrichte schlecht bestellt ist, wenn die Psychologie noch klagt über »die Ohnmacht des Weltlaufes, der spekulativen Entwickelung zu folgen«[2], der Andere

---

1) Herbart. Ueber die dunkle Seite der Pädagogik. Königsberger Archiv Bd. I. 2. St. Werke Bd. VII.

2) Beispiele für diese Ohnmacht s. bei Exner l. c.

wird begreifen, dass man in der alten Vermögenspsychologie für das Verständniss der wichtigsten Thatsachen der Erfahrung nicht viel mehr hat als etwa die Naturforschung an der Mythologie oder der Doctorand in Molières *malade imaginaire,* welcher auf die Examenfrage: *cur facit opium dormire?* nicht besser zu antworten weiss als: »*quia vim habet dormitivam**[1].«

§. 31.

1. Von der Materie des Unterrichtes.

Der Maasstab für die Bestimmung der Materie des Unterrichtes liegt in dem Begriffe der Bildung. Nur was zur theoretischen, ethischen, religiösen Bildung einen Beitrag giebt, darf Gegenstand des Unterrichtes werden. Die Didaktik wägt und prüft demgemäss den in den einzelnen Wissenschaften niedergelegten Gedankenstoff und indem sie denselben unter die natürlichen Klassenbegriffe subsumirt, bestimmt sie die relative pädagogische Bedeutung desselben.

Der Zittauer Rektor Müller war sicherlich nicht im Besitz des rechten Maasstabes, als er 1725 in den Lehrplan seines Gymnasiums »Heraldic oder Wappenkunde« mit aufzunehmen ver-

1) An diesem Orte genügt es, auf das Hauptwerk des Meisters und die Arbeiten seiner Schüler hinzuweisen, auf Drobisch, Schilling, Waitz, sowie auf Lotze (»Medicinische Psychologie« und »Mikrokosmos«), und Volkmann, Lehrbuch der Psychologie 1875, nächstdem aber auf die für die Pädagogik besonders bedeutsamen Untersuchungen über einzelne psychologische Probleme:

Herbart, Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. Werke X.

— — Psychologische Untersuchungen (über Tonverhältnisse und Sprache). Werke VII.

Miquél, Beiträge zu einer pädag.-psychol. Lehre vom Gedächtniss. Hannover 1850.

Lazarus, Das Leben der Seele, in Monographien über seine Erscheinungen und Gesetze. 2 Bde. Berlin 1857. 2. Aufl. 1875.

sprach[1], und in allen den Schulordnungen des 18. Jahrhunderts, welche die Zeitungserklärung in allen vier unteren Klassen als Lehrgegenstand aufführen[2], ist der pädagogische Begriff der Bildung nicht das Fundament.

Wie oft schon mag die Jugend in Gymnasien wie in Realschulen in ähnlicher Weise Steine statt Brod bekommen haben! — Auf die Masse des Stoffes kommts begreiflicher Weise hier nicht ohne Weiteres an, so wenig wie bei der leiblichen Ernährung. Im Gegentheil kann ganz analog den von der neueren Physiologie gefundenen und bewiesenen Sätzen auf Grund psychologischer Auktorität behauptet werden, dass verhältnissmässig ein geringes Volumen geistigen Stoffes von Nöthen sei zur Ernährung eines jugendlichen Organismus, dass aber auch hier eine Art Proteïn[3] das unentbehrliche Ingredienz sei.

Was ist also dieses geistige Nahrung und Wachsthum gebende Element? Die didaktische Betrachtung erinnert zuvörderst daran, dass das Ideal eines christlichen Charakters einen Reichthum ethischer und religiöser Anschauungen bedürfe als des Kerns des gesammten Gedankenkreises. Da nun aber genauere Unterscheidung lehrt, dass solchen sogenannten Anschauungen eigenthümlicher Werth zukommt, je nachdem sie der Erkenntniss oder der Theilnahme, zwei rein entgegengesetzten geistigen Zuständen, angehören, so spaltet und erweitert sich die Aufgabe. Es wird sich handeln um religiöse, um ethische Erkenntniss, und an letztere dürfen wir getrost mit anschliessen die nahe verwandte Erkenntniss des Schönen. Es wird sich aber in gleichem Maasse handeln um ethische und religiöse Theilnahme, persönliche als Liebe und Seelsorge, sociale als Bürgersinn und christliche Gemeindeliebe. Darf die Betrachtung hier abschliessen und still stehen? Mit nichten. Es ist unzählige Mal gesagt und die gründlichste Psychologie würde am eindringlich-

---

1) Abriss der Schulstudien auf dem Zittauer Gymnasio etc. S. Raumer, Gesch. d. Päd. 3. Aufl. Bd. II. p. 111.

2) Ein Beispiel statt vieler ist das Gymnasium zu Eisleben. Vergl. Ellendt, Geschichte des königl. Gymnasiums zu Eisleben. Eisleben 1846. S. 247.

3) Vergl. Liebig, Chemische Briefe. Ders. Die Chemie in ihrer Anwendung auf Physiologie. U. a. m.

sten daran mahnen, dass die Klarheit und Wärme der ethischen Betrachtung, die entwildernde Beschäftigung mit dem Schönen, die reinigende, stärkende, heiligende Hingebung an die Objekte der religiösen Unterweisung — dass alle diese Segnungen des Unterrichtes eines scheinbar nicht zugehörgen Faktors nicht entbehren können, der theoretischen Bildung. In ihr liegt verborgen die befreiende Gewalt der Wahrheit, der beruhigende Einfluss geistiger Arbeit, die für das einstige Handeln unentbehrliche Quelle des Wissens, mag dasselbe als ein positives empirisches auf einfacher Auffassung oder als spekulatives auf tieferer Zusammenfassung ruhen [1].

Von solchem Bildungsstoffe ist nun selbstverständlich in den verschiedenen Früchten menschlichen Strebens, wie sie in den Wissenschaften als Erbtheil der jedesmaligen Generation überliefert werden, bald ein grösserer, bald ein geringerer Antheil zu finden. Zunächst nach dem Stande der Wissenschaften und ihrer Vertreter. Heutzutage können aus Mathematik und Naturwissenschaft ganz andere und zahlreichere Bildungselemente gewonnen werden als im Jahr 1564, wo auf den deutschen Universitäten die Naturwissenschaften »*secundum Plinii*« (*hist. nat.*) und die mathematischen Collegien nicht über die Grenzen der vier Species hinausgehend gehalten wurden [2]. Von erziehlicher Verwerthung der Klassiker konnte am Ende des vorigen Jahrhunderts kaum die Rede sein, wenn noch am Anfange des gegenwärtigen sogar in Schulpforte Niemand den Homer verstand und selbst der Rektor bei schwierigern Stellen die Schüler im Stiche liess [3]. Und so würde Herder über den geringen pädagogischen Werth der französischen Literatur »als einer schönen Einöde und Wüste« heutzutage anders und weit günstiger urtheilen als im Jahre 1793 [4]. —

Aber abgesehen davon ordnen sich die Wissenschaften von selbst nach einer klaren pädagogischen Rangordnung. Hier ist keine Frage nach Realismus und Humanismus, Alles soll dazu dienen, den

1) Den Beweis dieses Satzes führte in schlagender Weise Herbart in d. Aufsatze: »Ueber ästhetische Darstellung der Welt etc.« Vergl. ABC d. Anschauung zu Ende und Werke XI. p. 213.

2) v. Raumer, Gesch. d. Päd. I. u. II.

3) Vergl. F. Thiersch in kl. Schriften von Dissen S. VI. Die bezügliche Stelle ist Hom. Od. 6, 129.

4) Herder, Briefe z. Beförd. d. Humanität. Sämmtl. Werke 1829. 3. Th. XIV. p. 81.

heranwachsenden Menschen menschlich zu machen, das göttliche Ebenbild in ihm herstellen helfen. In erster Reihe stehen ohne Widerrede diejenigen Wissenschaften, welche den oben hingestellten Bedürfnissen **unmittelbar** dienen, also der religiösen, ethischen, theoretischen Lebensanschauung Stoff bieten, innerhalb ihrer Reihe aber wieder diejenigen voran, welche religiösen und ethischen Gehalt haben. In zweiter Reihe erscheinen die Wissenschaften von Formen und Zeichen, wie Mathematik und Grammatik, sie haben ja für die Bildung nur den Werth von Werkzeugen und können auch nur so, dass theils ihre Beziehung zu den Sachen immer frisch und lebendig erhalten wird, theils sie selbst dem jugendlichen Interesse als Sachen dargeboten werden, denjenigen Beitrag zur persönlichen Gestaltung des Lernenden geben, an dessen Vorhandensein überhaupt die Aufnahme in die Reihe der Unterrichtsstoffe geknüpft ist. —

Gegen solche pädagogische Schätzung der geistigen Bildungsstoffe — auch die flüchtigste Umrisszeichnung kann zum Verständniss hinreichen — wird voraussichtlich nur der eine tief eingewurzelte Aberglaube von der »Gymnastik des Geistes« und der »formalen Bildung« sich erheben und die Suprematie der Sprachstudien gefährdet glauben. Mag ihm die Psychologie begreiflich zu machen suchen, dass die ihm geläufige Anschauung des geistigen Lebens so plump ist wie die des rohesten Materialismus. Die gebildetsten Kenner der antiken Welt werden am freudigsten in die echt pädagogischen Worte des berühmten Boeckh einstimmen[1]: *acriter circumspicientes non potuerunt aliud reperire, quam formalis, quae dicitur, eruditionis causa Graecas Romanasque literas et maxime linguas esse tractandas. Hoc ego tantum abest, ut mihi persuadeam, qui praesertim non videam homines Graecam Latinamque grammaticam inprimis callentes ceteris mortalibus animo bene conformato longe praestare, ut quamvis mentibus formandis idonea materia sit, expellendas ex scholis antiquas literas censeam, nisi potior causa sit, quamobrem illae deligantur**. Den jenen Vorurtheilen zu Grunde liegenden richtigen Gedanken, dass eine Beschäftigung mit den Zeichen der Vorstellungen für jeden künftigen Gebrauch solcher Zeichen, also der Sprache, in Wahrheit

1) Boeckh, Oratio a. 1826 habita.

aber **für nichts weiter**[1] von unzweifelhaftem Werthe sei, diesen wird die Pädagogik unbedenklich anerkennen. Wer ohne solche Klarheit über den relativen Werth der Unterrichtsstoffe lehrt, der sehe sich vor, dass er nicht, selbst wenn er ein Virtuos in der Sokratik wäre, durch das derbe Wort des *Demonax* bei Lucian vom Melken des Bockes getroffen werde[2].

§. 32.

2. Von der Form des Unterrichtes.

a) Von der Disposition des Unterrichtes.

Da das Ziel des Unterrichtes, Bildung, nur unter der Bedingung erreicht werden kann, dass die mitgetheilten Gedanken in gehöriger Wechselwirkung zu einander stehen, so liegt die Hauptaufgabe bei der Anordnung des Unterrichtes darin, dass erstens die Lehrstoffe für einander bestimmt, dann aber auch auf einander bezogen und verknüpft werden. Ueber die aus vorstehenden Punkten sich ergebenden Consequenzen handelt die Didaktik nach den drei Begriffen: **Statik, Propädeutik, Concentration des Unterrichtes.**

Verhältnisse, Natur und Begabung machen mancherlei Rücksichten bei der Auswahl und Anordnung des Unterrichtsmaterials geltend. Die Betrachtung dieser Modificationen **gehört aber nicht hierher**, sondern in die specielle Didaktik. Abgesehen von allen besonderen Momenten liegt aber in den gegenseitigen objectiven Beziehungen der Materien zu einander eine Unzahl möglicher Combinationen, so dass das Früher und Später allerdings nicht in eiliger Entscheidung angegeben werden kann.

Vorerst und zunächst ist soviel gewiss: die drei Hauptzustände,

---

1) Mit Recht verlangt Palmer auch für die Volksschulpädagogik die Anerkennung unseres Satzes. Evang. Pädag. 3. Aufl. p. 339.

2) Lucian Demon. 28. *οὐ δοκεῖ ὑμῖν, ὦ φίλοι, ὁ μὲν ἕτερος τούτων τράγον ἀμέλγειν, ὁ δὲ αὐτῷ κόσκινον ὑποτιθέναι*. Bekannt ist, wie Kant das saft- und kraftlose Philosophiren seiner Zeitgenossen mit jenem griechischen Sprichworte zeichnete. Kritik der reinen Vernunft. Vorrede.

auf deren Vorhandensein der Unterricht hinarbeitet, die theoretische, ethische, religiöse Vertiefung, haben gleichen Anspruch auf Berücksichtigung bei der Anlage des Unterrichtsgebäudes, wenn sich nachweisen lässt, dass keiner von ihnen es verträgt, eine Zeitlang nicht beachtet und aus dem Bewusstsein verdrängt zu werden. Und so ist es. Die Psychologie weiss zu erzählen von der ganz allgemeinen natürlichen Hinneigung des Menschenwesens zu Einseitigkeit, Abschliessung, Verkümmerung der Empfänglichkeit[1]. Darf also die Erziehung nie vergessen, dass sie für Gesundheit von Kopf Herz gleichmässig zu sorgen habe, so muss sie verlangen, dass in jedem Zeitraume für jedes der drei Hauptinteressen Nahrungsstoff bereit liege. Gewiss eine statische Ueberlegung. Eine Proportion ist festzustellen und das dieser am meisten entsprechende Material aufzusuchen. Nicht immer ist eine Vielheit nöthig. Denn wenn auch Sätze wie das Paradoxon Ratichs[2]: »Nicht mehr denn einerlei auf einmal« als gar nicht auf erziehlichem Boden gewachsen keine Auktorität verdienen: wenn auch das Wort von Göthe: »er getraue sich an einem einzigen Schriftsteller, wie Tschudi, einen Menschen tüchtig heranzubilden«, nicht so streng genommen werden darf: immerhin lässt sich leicht nachweisen, dass an einem und demselben Objekte auf lange Zeit die verschiedenartigen Interessen wach erhalten und genährt werden können, wie z. B. an Literatur und Geschichte, welche eben so sehr der theoretischen wie der religiösen wie der ethischen Bildung dienen können. Aber ein Object muss nach bestimmter Zeit einem neuen weichen. Wieder macht sich die Frage nach dem Gewicht geltend, welches ihm beizulegen, und sofort verlangt die Psychologie für das Neue auf längere Zeit ein Uebergewicht. So bei einer neu auftretenden Sprache. Auch innerhalb der einzelnen Materien kehrt die statische Frage noch oft wieder. Abstraktes und Conkretes, Aufnehmen und Wiedergeben, Eingehen und Durchlaufen — in allen diesen und

1) Herbart, Umriss pädag. Vorlesungen Cap. V.
— — Lehrb. z. Psychologie. §. 205 folgg.

2) Ratich, Praxis 179, 175, wo es weiter heisst: »es ist dem Verstande nichts hinderlicheres als wenn man vielerlei zugleich auf einmal lernen will, ist eben als wenn man Muss, Brey, Fleisch, Milch, Fische in einem Hafen kochen wollte auf einmal.«

verwandten Begriffen, welche in der Lehrpraxis den bekanntn Namen der Lehre und Uebung, der statarischen und kursorischen Lektüre u. a. m. zu Grunde liegen, sind Probleme der didaktischen Statik enthalten. Die Gesetzgebung der Didaktik ist hier einfach und bestimmt, die Theorie von der Reproduktion, von der Aufmerksamkeit und dem Maasse der Empfänglichkeit bietet eine sichere Grundlage[1].

In derselben Gegend finden sich auch die Quellen für die nahe liegenden Fragen nach den Bedingungen der Aneignung der Bildungsstoffe. Da nur durch Verbindung mit dem schon vorhandenen Gedankenvorrathe ein Neues verstanden, aufgenommen und verarbeitet werden kann, und da demnach jeder Unterricht, welcher nicht in allen Theilen auf vorhandene Gedanken rechnet, »auf einem Instrumente spielt, dem die Saiten fehlen«, so ergiebt sich von selbst der allgemeine Satz, dass jede Unterrichtsstufe durch die vorhergehende vorbereitet, der jedesmalige Unterricht also für die nächste Stufe ein propädeutischer sein solle. Die Bedingungen, unter welchen dieser Hauptforderung genügt werden kann, entwickelt die didaktische Propädeutik. Die speciellen Principien liegen in der Lehre der Psychologie über Apperception und das appercipirende Interesse.

Möge nun die didaktische Statik das Nebeneinander und die Propädeutik das Nacheinander der Unterrichtsstoffe, gleichsam »die beiden Dimensionen des Unterrichtes« bestimmt haben: immer noch liegt in dem Verhältniss der ungeheuren Ausdehnung des möglichen und nothwendigen Stoffes zu den engen Grenzen der Zeit und der Kraft eine Nöthigung eigenthümlicher Art zunächst negativen Inhaltes. Es erhebt sich die gebieterische Forderung, Alles, was nur irgend die Aufnahme oder die Wiedererweckung, kurz die Regsamkeit und Verdichtung der Vorstellungsreihen hindern könnte, um jeden Preis entfernt zu halten, woraus dann consequent die Aufgabe hervorgeht, es mögen alle nur denkbaren Veranstaltungen getroffen

1) Volkmann, Lehrbuch der Psychologie. I. §. 69 ff.
Herbart, Psychologie als Wissenschaft. II. §. 128. Werke VI.
Drobisch, Empirische Psychologie. §. 30 folgg.
Schilling, Lehrbuch d. Psychol. §. 48 folgg.
Waitz, Lehrb. d. Psychol. §. 55.

werden, damit durch Einheit in den Grundlagen, Anschluss des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden Zeit und Kraft erspart, Intensität des Unterrichtsresultates erstrebt werde. Das zu erörtern, ist die Aufgabe der didaktischen Lehre von der Concentration. Leider ein Begriff, dessen sich die pädagogische Oberflächlichkeit bemächtigt hat! Dem in demselben liegenden Zauber verdankte einst Jacotot, verdankten neuerlich die preussischen Regulative zum guten Theil ihre Popularität, wenn und so weit sie dieselbe fanden. Laien hoffen in der Regel von einem blossen Abschneiden von Unterrichtsstoffen, ja von ganzen Fächern das Heil der Jugend[1]. — Wenn man auf gewissen Lehrplänen zu einer Zeit neben einander findet Geschichte des Mittelalters, Lektüre des Herodot, Geographie von Amerika, deutsche Literatur seit Lessing: so muss man freilich noch froh sein, wenn die Jugend nach altem Brauche um einige dieser Gaben nahezu sich nicht kümmert und mit ihrem Interesse abschliessend in irgend einer Gegend des Unterrichtsfeldes eigenmächtig sich anbaut. Aber wer möchte das einen gesunden Zustand nennen? Solches Treiben ist gerade so krankhaft, als wenn die hohe Weisheit einzelner Erziehungsreformatoren von dem einen Mittelpunkte reden[2], und z. B. die Bibel in dem Sinne zum Centrum machen wollte, dass Geschichte, Geographie, Rechnen von daher die Materien nehme, die klassische Literatur beschränkt und in Schatten gestellt, auf die Kirchenväter dagegen das volle Licht des Interesses gewaltsam hingewendet würde[3].

1) Gegen diese chirurgischen Pädagogen vergl. Stoy Hauspädagogik. Leipzig 1855. p. 61.

2) Vergl. Herbart Werke Bd. X p. 382. »Es wird sich zeigen, dass die Bemühung, Alles auf Eine Spitze zu stellen, dem Erzieher ebenso schädlich werden muss als auf der anderen Seite das Zerreissen und Zerstückeln desjenigen, was wirklich zusammenhängt, ihm geworden ist.«

3) Mager, Pädag. Revue 1845 p. 439: »Mir wird schon ganz übel zu Muthe, wenn ich Jemanden von dem Princip, dem Mittelpunkte reden höre, den eine Schule haben müsse. Eine Taschenuhr ist ein blosser Mechanismus und mag mit Einem Principe begriffen werden; beim Organismus, z. B. beim menschlichen Leibe, muss man schon mehrere Principien sich gefallen lassen; um wie viel mehr wird dies im Geistigen der Fall sein! — — — Welch' eine Quacksalberei liegt nicht darin, für alles nur ein Recept zu haben, heisse es nun Latein oder Deutsch oder Mathematik und Naturwissenschaften.«

Es handelt sich vielmehr, — um ein treffendes Stichwort aus einem alten über diesen Gegenstand geführten Streite zu gebrauchen, — darum, an die Stelle einer *confusa varietas lectionum* eine *ordinata varietas* zu setzen [1].

Da nun im Laufe der Jahre und auf den verschiedenen Stufen zwar nie die oberste Unterrichts- und Erziehungsaufgabe, wohl aber das geistige Bedürfniss und Vermögen sich ändern kann, so wird didaktischer Verstand verschiedene und wechselnde Mittel- und Beziehungspunkte von vorn herein erwarten und setzen. Es wechseln die Punkte, bleibend aber sind die in den Materien liegenden Gesetze und Ansprüche auf gegenseitige Beziehung. So kann der Unterricht kaum bezeichnender als unter dem Bilde einer Symphonie gedacht werden, in welcher zwar zu verschiedenen Zeiten einzelne Stimmen tonangebend voranschreiten, dann aber zurücktretend anderen Platz machen, endlich aber doch alle insgesammt zu einem grossen Strome harmonisch sich vereinigen [2].

§. 33.

b) Von der Methode und Technik des Unterrichtes.

Die Aneignung des so oder anders bereitgelegten Unterrichtsstoffes bedarf nun der Mitwirkung des Zöglings. Es giebt aber zunächst nur zwei Arten der Aneignung, einander streng entgegengesetzt, eine durch regressiven, eine durch progressiven Gang der Betrachtung. Demnach giebt es nur zwei einfache Unterrichtsmethoden, die analytische und die synthetische. Eine dritte ist nur möglich durch organische Verbindung der beiden, das ist die genetische Methode. — Jede der drei Methoden nimmt eine Reihe von objektiven und sub-

---

1) Bericht von der Didactica oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichii (Jena 1614) 12. Raumer, Gesch. der Pädag. 3. Aufl. II., p. 37.

2) Vergl. die lichtvollen Andeutungen Herbarts über die »Oekonomie' der Pädagogik mit besondrer Beziehung auf Mathematik« in der Schrift »Pestalozzis Idee eines A B C der Anschauung«, Einleitung, Cap. 4. Werke, Bd. XI.; Willmann, »Herbarts pädagogische Schriften, 1873. Bd. I.

jektiven Hülfen in Anspruch, welche unter dem Begriff der didaktischen Technik sich zusammenfassen lassen.

Vorüber sind die schönen Tage, wo man nur die eine seligmachende Methode hatte, die Pestalozzische, wo Niederers Feuereifer schreiben konnte: »Pestalozzisch ist Alles, was der Idee gemäss aufgestellt ist und beim Unterrichte angewandt wird. Entwickelung der Menschennatur nach den organischen Gesetzen dieser Natur selbst im ganzen Umfange ihres Seins, ihrer Verhältnisse und ihrer Thätigkeit, es mag nun Pestalozzi selbst oder von Zeller oder von Pestalozzis Freunden oder auch von seinen Gegnern, kurz, es mag herrühren von wem es eben will«, wo Pestalozzi selbst in dem bekannten Ausspruche des Vollziehungsrathes Glayre: »*Vous voulez mécaniser l'éducation*, das Wort wiederfand, welches »den Nagel auf den Kopf traf und das Wesen seines Zweckes und aller seiner Mittel bezeichnete«[1]. Eher möchte heutzutage bei der herrschenden Anarchie im philosophischen Gebiete eine Uebertreibung des Herderschen Satzes zu erwarten sein: »Jeder Lehrer muss seine eigene Methode haben, er muss sie sich mit Verstande erschaffen haben, sonst frommt er nicht«[2].

Das Rechte kann schwerlich auf der einen oder der anderen Seite liegen. Der Glaube an eine Universalmethode ist freilich ein Aberglaube. Es ist aber auch ein sehr zweideutiger Ruhm, »zu den neueren Pädagogen zu gehören, welche von keiner Schulweisheit und keiner pädagogischen Mode gefesselt sind«, und kein heilbringendes Thun, unter Ausfällen auf die sogenannte formalistische (?) Pädagogik dem Naturalisiren das Wort zu reden. Man sehe in das Leben. Den Lehrern an unseren Gymnasien und Realschulen darf Niemand den Vorwurf machen, dass sie »durch pädagogische Schulweisheit gefesselt seien«: aber sind etwa auf ihrer Seite die rechten Lehrerbilder vorzugsweise zu suchen? Wie treffend und wahr schilderte die pädagogische Revue 1847 die fraglichen Zustände. »Es giebt unter den Lehrern der glücklichen Naturen wirklich, welche sich mit glücklichem Takte ein System von Manieren, in Behandlung des Lehrstoffes wie der Schüler, anzueignen wissen und damit die besten

1) Pestalozzi, Wie Gertrud. 32. Werke V. p. 25.
2) Herder, Werke z. Philosophie und Geschichte X, 254.

Erfolge erlangen; aber dergleichen Naturen sind selten und vie häufiger trifft man den entgegengesetzten Fall, wo der Lehrer aus methodischer Unkenntniss weder den Stoff zu formen noch die Schüler zu gewinnen vermag und endlich nach vergeblichem Ringen sich zu derjenigen Indolenz hinabgedrückt sieht, mit welcher das Lastthier sein Tagewerk vollbringt«[1].

Das Bedürfniss einer Methode ruht auf demselben heiligen Grunde wie die Pädagogik. Es kann und darf nicht dem Zufall überlassen bleiben, ob der Lehrer zu jenen wenigen glücklichen Naturen der Pfadfinder gehöre oder nicht, auch die glückliche Natur wird durch die Anweisungen der Methode nicht beengt und unwirksam gemacht, sondern für sie ist — nach dem alten schönen platonischen Satze von dem Werthe der Erziehung[2] — recht eigentlich höherer Gewinn zu erwarten. Ja, und wenn auch wirklich schliesslich dasselbe Resultat zu erwarten wäre — was aber eine unerlaubte Voraussetzung ist — so würde ein Hinblick auf die kurze Spanne Zeit zur äussersten Ersparniss antreiben. Denn es handelt sich nicht blos darum, in irgend welcher Zeit Kenntnisse mitzutheilen, sondern Kenntnisse, welche dienstbar sind dem Interesse. Wenn der Unterricht nicht soweit vordringen wollte, dann würde er ein »schrecklichstes Geschenk« gemacht haben, denn eben »das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter macht, sind vielleicht Kenntnisse ohne Fertigkeiten«[3].

Dazu ist nun eben unentbehrlich eine Art der Darbietung, welche die reelle Mitwirkung des Lehrlings gerade zur rechten Zeit und im reichsten Maasse hervorzurufen versteht. Es kommt darauf an, die möglichen Arten zu finden und zu charakterisiren. Wesentliches und Unwesentliches ist wohl zu sondern. Was bald da bald dort, also bei den verschiedensten Vertiefungen vorkommen kann, das wird, so werthvoll auch die ihm verdankte Hülfe sein mag, ein für allemal aus dem Umfange des Begriffs der Methode ausgeschlossen bleiben. So die mannigfaltigen Formen, welche so zu sagen der

1) Wittstein, die Methode des mathematischen Unterrichts. Päd. Revue 1847. Nr. 7. p. 28.

2) »Φύσεις χρησταὶ τοιαύτης παιδείας ἀντιλαμβανόμεναι ἔτι βελτίους τῶν προτέρων γίγνονται«. Rep. IV. 424. A.

3) Pestalozzi, Wie Gertrud. 335. Werke V. p. 244.

Stil des Unterrichts bald auf kürzere bald auf längere Zeit annimmt, erotematisch und katechetisch, oder akroamatisch — sie alle fallen unter den Begriff der didaktischen Technik.

Methode kann nur heissen der Gang des Unterrichtes und Verschiedenheit der Methode kann nur in der Verschiedenheit der Richtungen der geistigen Thätigkeit gegeben sein. Nun kann aber die Betrachtung entweder von einem Elemente zu dem nächsten fortschreiten ohne Weiteres und so zu dem Vielen und dem Ganzen gelangen, oder sie kann das Einfache, welches dann im Verein mit Mehreren das Ganze bilden soll, erst suchen, durch Zerlegung des absolut oder relativ nicht einfachen Gegenstandes in seine Bestandtheile oder Merkmale dasselbe herbeischaffen. Dieses letztere regressive Verfahren kann nur Analyse heissen, jenes erste dagegen Synthese[1].

Mag also das Object ein Naturkörper oder ein Gedicht, eine geometrische Zeichnung oder ein Bibelspruch sein: sobald die Richtung der unterrichtlichen Arbeit dahin geht, durch Auflösung des Ganzen in einzelne Theile d. h. Merkmale oder Begriffe Principien zu gewinnen, so ist die Methode die analytische, gleichviel ob bei diesem Verfahren die Sammlung des Einzelnen zum Zweck der Regelbildung überhaupt oder Uebung in Vergleichen und Urtheilen im Interesse der Befestigung des Angeschauten noch besondere Aufgabe ist. Somit ist die induktorische Methode recht eigentlich analytisch, wie neuerdings Trendelenburg ausdrücklich nachgewiesen hat[2], und die neue Entdeckung von Hauschild, »die kalkulatorische«, ist recht eigentlich nur eine Spielart, entweder der induktorischen im Besondern oder der analytischen im Allgemeinen.

Wie sehr beide Methoden im Gegensatze zu einander stehen, das würde auch der Uneingeweihte aus den zu verschiedenen Zeiten hervorbrechenden pädagogischen Kämpfen ersehen können. Da wird

---

1) Aristoteles Ethik I. Cap. 2. u. a. O. In der Literatur der Elementarpädagogik herrschten lange Zeit arge Missverständnisse, gegenwärtig ist der historisch seit Aristoteles bis Bacon und ebenso etymologisch berechtigte Sprachgebrauch in Folge der Bemühungen von Mager u. A. durchgedrungen. (Vergl. Päd. Revue 1843. I. p. 235: »Noch einmal Analytisch und Synthetisch.«)

2) Trendelenburg, Logische Untersuchungen XVII.

bald »das Geschlossene und Zwingende« der synthetischen Methode z. B. Euklids oder der alten Grammatik angepriesen, bald zur Emancipation von den »Fesseln der Grammatisten« aufgerufen. Verdient eine der beiden Methoden unbedingt den Vorzug? Sind nicht in der Natur der Gegenstände, in dem Standpunkte der verschiedenen Lebensalter wichtige und entscheidende Momente der Beurtheilung gegeben? Für die wissenschaftliche Forschung mag unbestreitbar sein, was Herbart und Hegel gemeinschaftlich behaupten, dass nämlich das Analysiren immer das Erste sei[1]. Gilt das vielleicht auch für den Unterricht? Die Antwort auf diese wichtigen Fragen kann nur aus der Charakteristik der Methoden gewonnen werden. Diese also giebt an diesem Orte die Didaktik. —

Indessen ist im Laufe der Geschichte des Unterrichtes noch eine eigenthümliche Combination des analytischen mit dem synthetischen Lehrgange ans Licht getreten, die genetische Methode. Wie schon ihrem Begriff nach die Berechtigung ihr nicht abzusprechen ist, so erhellt aus psychologischer Betrachtung ihr hoher didaktischer Werth. Im Allgemeinen beruht ihr Wesen darauf, dass der synthetische Gang des Unterrichts durch die in der Natur des Lehrobjekts liegenden Momente bestimmt, die Gewinnung des Allgemeinen aber auf den einzelnen Punkten des Weges der analytischen Vertiefung verdankt wird. Somit unterscheidet sich die von dem genetischen Unterricht beabsichtigte Gemüthsverfassung ebensowohl von jener an die synthetische Methode geknüpften wie von den der analytischen Vertiefung eigenen geistigen Zuständen und hat doch wesentliche Berührungspunkte mit beiden.

Da nun hier der Gang ganz und gar von der Natur des Lehrobjektes abhängt und somit Herbarts mehrmals wiederholtes Wort, »dass in gewissem Sinne jeder Gegenstand seine eigene Methode habe«, an dieser Stelle seine volle Berechtigung findet, so erwächst der Didaktik die eigenthümliche Aufgabe, die allgemeinen Gesetze der Methode zu der Individualität entgegengesetzter Unterrichtsmaterien in Beziehung zu setzen. Es handelt sich nicht, wie in der besonderen Didaktik, um ausgeführte Special-Methodik für verschiedene Sprachen oder die einzelnen mathematischen Disciplinen, wohl

1) Hegel, Encyclop. §. 231.

aber um Modificirung der methodischen Allgemeinheiten in allen Fällen, wo die Natur disparater Lehrobjekte geradezu Bedingung für Verständniss und Anerkennung der Methode ist. So wird für die ganze Klasse der mathematischen Disciplinen in der Gesetzgebung der genetischen Methode das Hauptgesetz nur so lauten dürfen: »Den Anfangspunkt einer jeden einzelnen Stufe bildet eine durch den Lauf der Genesis herbeigeführte Weisung, dass dieses oder jenes geschehen solle, kurz ein theoretisches Problem, und die geschehene Lösung liefert als Endpunkt dieser Stufe den mathematischen Satz.« — Der Satz tritt also hier als der Endpunkt und Schlussstein einer Betrachtung auf und da seine Entstehung producirend begleitet worden ist, so trägt er sofort das Merkmal der Evidenz in sich und ein besonderer Beweis erscheint vollkommen überflüssig, oder vielmehr der »Beweis liegt zugleich mit dem vollendeten Satze schon vollständig vor«[1]. Anders natürlich bei dem seiner ganzen Natur nach disparaten Sprachunterrichte[2]. Da ihm Verständniss und Beherrschung der Sprachzeichen der Zielpunkt ist, so wird die Veranschaulichung und Nachweisung der Abhängigkeit des etymologischen Elements der Sprache vom syntaktischen und der Wortbedeutung von den zu Grunde liegenden Anschauungen als erste Bedingung erscheinen. So wird also innerhalb des Syntaktischen jede zusammengesetzte Satzform an die nächst einfachere sich anlehnen, im Etymologischen die secundäre Bedeutung des zusammengesetzten oder abgeleiteten Wortes nicht früher auftreten, bevor nicht die des einfachen und ursprünglichen aufgefasst und angeeignet worden ist[3] u. s. f.

1) Die genetische Methode mit Beziehung auf den mathematischen Unterricht ist mit »siegreicher Klarheit« dargestellt von Wittstein in zwei Aufsätzen der Päd. Revue, u. d. T.: Die Methode des mathematischen Unterrichtes. Nebst Proben einer schulmässigen Behandlung der Geometrie. Mager, Päd. Revue 1847 II. p. 1—30 und 297—323.

2) Mager, Die genetische Methode des schulmässigen Unterrichtes in fremden Sprachen und Literaturen. 3. Bearbeitung. Zürich 1846. Vergl. Ders. Päd. Revue 1847 II. S. 30.

3) Niemand wird bei diesen Umrissen der genetischen Sprachmethode an Hamiltons u. A. Experimente denken. Der Hamiltonianismus kann mit Recht eine »Domestikenmethode« genannt werden.

Wieder anders gestaltet sich die Gesetzgebung für die Naturwissenschaften, noch anders für Geschichte.

Das Bedürfniss nach einer solchen Gesetzgebung wohnt begreiflicher Weise nur in einer Didaktik, welche den Unterricht als mittelbare Erziehung, und Interesse als denjenigen Zustand, aus welchem das Wollen hervorwächst, für ihren Grundbegriff anerkennt. Sie stellt freilich hohe und schwere Aufgaben. Wie sie in Betreff des Unterrichtsmaterials fordern muss, dass »die Fugen, in denen das menschliche Wissen zusammenhängt, aufs Genaueste untersucht werden, damit der Lehrer im Stande sei, jedes einmal angeregte Interesse nach allen Seiten hin fortwirken zu lassen«[1], so rechnet sie auf die Vertreter der Wissenschaft; von der erfolgreichen Arbeit derer, die nicht müde werden »der Wahrheit stille Quelle im tiefen Schutt des Irrthums aufzugraben«, hofft sie auch Segen in Betreff der Methode, denn auch sie kann sich nicht frei entfalten, so lange noch böse vererbte Vorurtheile den Bildungswerth einzelner hochwichtiger Lehrstoffe verdunkeln, wie solche Ungunst vorzugsweise die romanischen Sprachen in der deutschen Pädagogik erfahren mussten. Seitdem Diez und Grimm ihr gewichtiges Wort gesprochen und ihnen folgend Männer wie Fuchs[2] u. A. der romanischen Sprachen sich angenommen haben, muss die pädagogische Gesetzgebung auch auf diesem Gebiete selbstverständlich eine andere werden. Auch hier gilt es »mit dem Interesse des Schülers zu arbeiten, mit diesem Kapital zu wuchern und alle Störungen, durch welche dieses Kapital etwa könnte vermindert werden, möglichst zu vermeiden«. Und wer die sittliche Bedeutung der freien Lernlust des Knaben zu würdigen versteht, wie sie Fichte[3] in begeisterter Rede, gleichsam in einem Bekenntniss aus der eigenen Jugend, im Jahr 1808 zuversichtlich hinstellt: »Der Schüler lernt gern und mit Lust, und mag, so lange die Spannung der Kraft vorhält, gar nichts lieber thun denn lernen; denn er ist selbstthätig, indem er lernt, und dazu hat er unmittelbar die allerhöchste Lust«, wer das zu würdigen versteht,

---

1) Herbart, Bemerkungen über einen pädagog. Aufsatz. 1814. Werke Bd. XI. p. 380.

2) Fuchs, Die romanischen Sprachen in ihrem Verhältnisse zum Lateinischen. Halle 1848.

3) Fichte, Reden an die deutsche Nation II.

der lässt sich durch Erfahrungen von dem unreifen Rationalismus dieses oder jenes Elementarpädagogen nicht zu so sinnlosem Gerede gegen rationelle Methode hinreissen, wie es zu Zeiten sich vernehmen lässt und unter Anderm vor Kurzem zu lesen war: »Auktorität der Regel ist nicht blos ein sittliches, es ist zugleich ein physiologisches (!) Gesetz der geistigen Bildung und Entwickelung[1]. Es ist eine merkwürdige Erscheinung: je rationeller die Methode wird, desto weniger solid wird gelernt«[2]. — So verblendet ist die allermodernste Didaktik! —

Im Gegensatz zu solcher Weisheit lehren die psychologische Erfahrung und Wissenschaft, dass das gern Gelernte sehr schnell gelernt und tief gefasst wird, und fordern demnach auf, soviel Hülfen und Hebel beim Unterrichte anzubringen, als nur immer das Bedürfniss des Augenblicks erheischt. Da wird bald nöthig, die verschiedenen Thätigkeiten während des Unterrichtes, das Aufnehmen und das Wiedergeben u. a. m. in bestimmte Reihenfolge zu bringen, bald die stetige Vertiefung des zusammenhängenden Vortrags durch katechetischen Verkehr zu unterbrechen, bald runde und gedehnte Sprache an die Stelle der accentuirten Kürze treten zu lassen, die Hülfe der bildlichen und übrigen Anschauungsmittel bald in den Vordergrund, bald zurückzustellen, die Mitwirkung einzelner Schüler bei der ganzen Unterrichtsarbeit aufzurufen oder fallen zu lassen, bald Episoden einzuschalten, bald in strenger Fortschreitung, bald successiv bald discursiv das vorliegende Feld zu durchlaufen, hier

1) Deutsche Vierteljahresschrift 1853 III. u. d. T.: Politik und Pädagogik S. 150.

2) Fast scheint es, als ob der grosse Charakter, welcher Obenstehendes schrieb, selbst durch eine Schule gegangen wäre, in welcher Heines Eintheilung der Verba in »unregelmässige, d. i. solche, bei denen man regelmässig Schläge bekommt, und in regelmässige, bei denen das nicht der Fall ist«, eine Wahrheit war, nicht aber die consilia F. A. Wolffs, der unter Anderem von der wahren Auktorität der Regel eine ganz andere Lehre vortrug: »Wenn es die Schüler begreifen sollen, so muss man einen ordentlichen Satz wählen. — — — Mit der Regel anfangen ist eine lumpige Methode, bei der gar nichts herauskommt.« — —

dogmatisch, dort heuristisch, dort »kalkulirend« das Neue zum Eigenthum des Schülers zu machen, und das Alles je nach Bedürfniss mehr oder weniger bei der analytischen, wie bei der synthetischen, wie bei der genetischen Methode. Von diesem gesammten, höchst wichtigen Material, über welches der Lehrer so herrschen muss, »dass er mit Leichtigkeit abwechseln, sich in die Gelegenheit schicken und eben indem er mit dem Zufälligen spielt, das Wesentliche desto mehr hervorheben könne«[1] — von diesem Rüstzeuge des Unterrichtes handelt die didaktische Technik.

Die Disposition der Betrachtung ist leicht gefunden. Die Technik bezieht sich theils auf die Kunst der Darbietung, theils auf die der Befestigung. Empfänglichkeit und Interesse des Schülers bezweckt sie; die noch schlummernde Regsamkeit zu wecken, die vorhandene zu schützen, ist ihre Aufgabe und das zwar nicht blos wo es sich um Aufnehmen, Perception, sondern auch wo es sich um Verstehen und Assimiliren, Apperception, handelt. Ueber alle diese Dinge redet die Psychologie, nämlich die neue, bestimmt und ausführlich[2]. Die Einsicht in das Wesen und die Bedingungen der betreffenden geistigen Zustände führt die Betrachtung auf sicherem Wege zu den Mitteln, sowohl den objektiven, beruhend auf einer Veränderung und Zubereitung des Lehrobjektes, als den subjektiven, welche in der Person des so oder anders gearteten, in diese oder eine andere Gemüthslage versetzten Lehrers ihren Grund haben. Dass die letzteren einen weiten Umfang haben, liegt in der Natur der Sache. Grosse Naturen werden auf diesem Gebiete immer ein grosses Maass Freiheit beanspruchen. Ob der einzelne Lehrer mit würdigem Humor die Schüler erfasst und z. B. wie der grosse Trozendorf zu Goldberg zu seinen Gymnasiasten, welche er, wie Ehrhardt in seiner Presbyterologie sagt, »nicht als Herren, son-

---

1) Herbart, Allgem. Pädagog. Werke Bd. X p. 12 unter dem Begriff »Manieren des Unterrichtes«. Beneke führt Einiges auf unter dem Titel: Lehrveranstaltungen II. 2. Aufl. p. 263, cf. p. 20 und 87.

2) Herbart. Psychol. als Wissensch. II. Cap. V. §. 125.
Drobisch. l. c. §. 53 folgg.
Schilling. l. c. §. 63 folgg.
Waitz. l. c. §. 46 folgg.
Volkmann. l. c. 2. Aufl. §. 111.

dern als Jungen traktirte«, mit dem Grusse: »Ihr vom Adel, Ihr Consuln, Senatoren, kaiserliche, königliche, fürstliche Räthe« etc. in die Klasse tritt, so zu sagen das Instrument sich stimmt, oder ob Einer das leise Zeichen einer Klingel während der Stunden als Hülfe benutzt, wie der ehrwürdige Zeller in Beuggen, ob Pestalozzi seinen »sprachlosen« Armenkindern in Stanz unter wiederholtem Chorsprechen die berühmten Sätze über das Loch in der Tapete einübt, ob Spener in langen erbaulichen, nur stellenweis durch Frage und Antwort unterbrochenen Aussprachen seinen Religionsunterricht ertheilt[1]: — das ist zunächst nicht Gegenstand allgemeiner Beurtheilung. Die Maasstäbe für die Schätzung dieser und ähnlicher subjektiver Formen liegen in dem Verhältnisse, in welchem die Individualität des betreffenden Lehrers zu dem gegebenen Lehrgegenstand, zu den jeweiligen Umständen, zu den Schülerindividuen steht.

Hier, aber sonst nirgends gilt das oben erwähnte Wort Herders. Wer in der Technik ohne eigene Empfindung nachahmen, einem Anderen nur absehen wollte, »wie er sich räuspert und wie er spuckt«, der würde in Gefahr sein, den Schülern ein wenig willkommener, leicht ein unleidlicher Umgang zu werden. Nicht eine eigene Methode, aber eine eigene, ihn gleichsam wohl kleidende Technik soll Jeder haben, er soll sie sich mit Verstand erschaffen haben, sonst frommt er nicht. —

II. Besondere Didaktik.

§. 34.

Die allgemeine Didaktik kann so wenig wie die allgemeine Gymnastik ihre Untersuchungen und Gesetze in so enge Grenzen einschliessen, dass dieselben für den Gebrauch des Lebens

1) Leben und Wirken des Val. Friedland, genannt Trozendorf von Löschke. 1842. p. 31.
Zeller, Lehren der Erfahrung p. 110.
Ramsauer, Kurze Skizze etc. p. 9.
Thilo, Spener als Katechet, p. 54.

ohne Weiteres bereit stehen. Die Modificationen, welche das Allgemeine durch Momente aus dem Umfange der didaktischen Begriffe erfährt, zu behandeln, das ist die Aufgabe der besonderen Didaktik. Da diese Momente in der Natur der Lehrobjecte, dem Alter, dem Geschlecht der Zöglinge liegen, so entstehen die drei Disciplinen: objektive, progressive, sexuelle Didaktik.

Das Verlangen nach den Anweisungen der besonderen Didaktik ist so gross und wird durch die mancherlei Veränderungen innerhalb der einzelnen Wissenschaften immer wieder von Neuem rege gemacht, dass der Hauptstrom der pädagogischen Literatur vorzugsweise nach diesen Gegenden sich richtet und in den pädagogischen Systemen selbst die allgemeine Didaktik unverhältnissmässig arm bleibt. So ganz besonders bei Niemeyer[1].

Es handelt sich nicht um singuläre Lebensverhältnisse und die ihnen eigenthümlichen Bildungsbedürfnisse, deren Behandlung unter die Aufgabe der praktischen Pädagogik fällt: in Frage kommen nur die allgemeinen innerhalb jeder Erziehung ohne Ausnahme wiederkehrenden Rücksichten. Zunächst das Objektive. Wenn auch der Nahrungsgehalt der einzelnen Wissenschaften vorgelegt ist, wenn auch nach dem klassischen Spruche Göthes[2] »das Beste für die Jugend eben gut genug ist«: nimmermehr kann doch von dem ganzen Reichthum einer Wissenschaft die Rede sein, wo es sich um die geistige Ernährung Unmündiger handelt. Geschichte, Geographie, Sprache, Naturbeschreibung, Mathematik — sie werden auf Grund natürlicher Maassbestimmungen zu Schulwissenschaften. Aber nun gilt es, die vorher gewonnenen Maassstäbe für die Anordnung und Bearbeitung ins Innere der einzelnen Schulwissenschaften hineinzutragen, und z. B. eine pädagogische Würdigung und gleichsam Wägung der einzelnen römischen und griechischen Klassiker vorzunehmen u. s. f.[3]. Die Forderung einer propädeutischen Disposition einer Materie ruft bei den Sprachen zur Untersuchung des gegen-

1) Niemeyers allgemeine Didaktik. Bd. II. p. 1—57, specielle p. 58—422.

2) Nicht anders Quinctil. Instit. II. 5.

3) Ein klass. Beisp. s. bei Nägelsbach, Gymnasialpäd. p. 112 u. f.

seitigen Verhältnisses unter den Formen und den Literaturen auf, bringt Fragen wie die, ob die Reihenfolge der Lektüre nur nach Graden der sprachlichen Schwierigkeit bestimmt werden soll, ob mit dem Studium der alten Sprachen unbedingt begonnen werden müsse und ein Hinausschieben dieses Unterrichtes hinter die modernen Sprachstudien durchaus ungesund sei; für die Geschichte veranlasst sie Untersuchungen wie über Bedeutung der Biographie und den zweifelhaften Werth eines durch alle Zeiten hindurchschreitenden biographischen Cursus, die Beziehung des geschichtlichen Unterrichtes zu den deutschen und übrigen Sprachstunden; für Geographie ergiebt sich das Problem einer echten Heimathskunde und der Streit zwischen der fälschlich sogenannten analytischen und synthetischen Methode des geographischen Unterrichtes, nämlich über die propädeutische Bedeutung der gleichsam in concentrischen Bewegungen die Erdkugel erobernden oder andererseits der von der Höhe der allgemeinen Geographie in die Beschreibung der einzelnen Länder herabsteigenden Betrachtung; für die mathematischen Disciplinen gilt es das Früher oder Später der Geometrie oder der Arithmetik, die Aufgabe und den Inhalt einer geometrischen Formenlehre zu bestimmen und aus den vielen hierbei möglichen Auffassungen die psychologisch richtigste herauszufinden; für die einzelnen Naturwissenschaften theils ebenfalls das Früher oder Später z. B. für die Chemie als eine unbedingt an das Ende der naturwissenschaftlichen Vertiefungen gehörende Schulwissenschaft zu begründen, theils den zahlreichen Beziehungen der einzelnen Naturwissenschaften unter sich und zu dem übrigen Unterrichte das gebührende Ansehen zu verschaffen.

Alle derartigen Fragen wollen erledigt sein, ehe noch an die specielle Methode gedacht werden kann. Nun erst ist die Aufgabe lösbar, die allgemeinen Methoden der Natur der einzelnen Materien anzupassen. Es gilt, so zu sagen, aus verschiedenem Material so viele Gebäude aufzuführen, als Schulwissenschaften in den Lehrplan aufgenommen worden sind, mit Hülfe bald der Analysis, bald der Synthesis, bald der Genesis, und das Alles immer und überall so, dass die Mitarbeit des Schülers am Bau als ein Unentbehrliches vorausgesetzt, die individuelle freie Bewegung des Lehrers innerhalb der einzelnen Räume, heissen sie nun Stufen oder Lektionen, möglich gemacht ist. Es gilt ferner — abgesehen von der, der Individualität

allein zu überlassenden, subjektiven Technik — die den einzelnen Lehrobjekten günstigste, also objektive Technik, bestehe diese in Illustrationen oder Uebungen oder Schematisirungen, an den geeigneten Punkten des Weges anzugeben und abzuhandeln. Dem echten Lehrer ist solche Zeichnung der speciellen Methode nicht »ein todter Buchstabe den Geist zu tödten, sondern ein lebendiger Wegweiser, den Geist zu finden«, und gerade darum willkommen, weil von der Vermeidung der unzähligen möglichen kleinen Fehler zum guten Theil der Erfolg des Unterrichts abhängt. »Sind gleich die Fehler, welche in Einer Stunde können begangen werden, an sich unbedeutend, so häufen sie sich doch an bis ins Ungeheure, wenn sie mit jeder neuen Lehrstunde sich wiederholen«[1].

In gewisser Weise werden die objektive Didaktik und die progressive sich berühren, möglicher Weise die Ableitungen des Besonderen aus dem Allgemeinen sich decken. Und dennoch gehen beide Disciplinen wohlberechtigt neben einander her, die eine der anderen theils zur Ergänzung theils zur Probe dienend. Die progressive Didaktik löst die Aufgabe: Welche Materie, welche Form, welche Technik des Unterrichts ist den verschiedenen Altersstufen angemessen? Die Bestimmung, dem pädagogischen Handeln als eine Art Landkarte zu dienen, scheint kaum eine andere pädagogische Disciplin in so hohem Grade erfüllen zu können als diejenige, welche, wie der Kalender nach den Monaten, so nach den Altersstufen fortschreitet, ja so sehr, dass u. A. Schwarz seine ganze Didaktik nur unter dieser Form vorträgt. Eine ganz unglückliche Wahl, und das um so mehr, da dort das mittlere und letzte Stadium der Jugendzeit mit unverantwortlicher Kürze behandelt ist. Aber auch da, wo das nicht der Fall ist, vermag eine solche chronologische Didaktik nicht das praktische Bedürfniss nach einer allgemeinen Didaktik überflüssig zu machen, weil die Darstellung »schon bei dem Frühesten das Späteste im Auge haben muss« und doch eigentlich, da ein System der Grundsätze vorher nicht als Unterbau des Ganzen gebaut worden ist, die Berechtigung des für jede Stufe Angeordneten nicht nachweisen kann. Die anspruchslose Madame Necker de Saussure setzt das System voraus und ist insofern als die glücklichere

1) Herbart, Werke Bd. XI. p. 381.

Erbauerin einer progressiven Didaktik anzuerkennen. Freilich muss eine jede progressive Didaktik sich an eine Stütze lehnen, welche auch das letztgenannte Werk nur in geringem Maasse besitzt, an eine gesunde, klare, ausreichende Psychologie, eine Ausfüllung der Umrisse, welche Herbart von der fortschreitenden menschlichen Entwickelung mit seiner Meisterhand gezeichnet hat[1]. Da wird sich manches Dunkel lichten, wird z. B. das Eintauchen kleiner Kinder in das trübe Element einer fremden Sprache neben der Muttersprache, das Einfüllen lateinischer Weisheit im sechsten, ja wohl gar fünften Lebensjahre, das Einspannen in die unverstandenen Begriffe memorirter Lieder und Sprüche — diese und ähnliche Grausamkeiten würden wenigstens aufhören müssen, als didaktische, ja höhere pädagogische Weisheit sich zu brüsten. —

Setzt man nun in Gedanken noch ein bestimmendes Moment hinzu, das Geschlecht, so dass also der Unterricht nicht blos nach der Natur des Unterrichtsstoffes, nicht blos nach dem Lebensalter des Zöglings, sondern noch ausserdem nach dem Geschlecht sich richten solle: wie wird doch da das Bild ein so ganz anderes! Und das ist nicht ein Moment aus dem Gebiete der beschränkenden Lebensverhältnisse: das ist eine Voraussetzung, welche an jeden Zögling geknüpft werden muss, weil ein jeder ohne Unterschied unter dieser Schranke steht. Die Wissenschaft fasst die männliche Natur als diejenige, an welcher *caeteris paribus* die Anlage der allgemeinen Didaktik realisirt werden könne, und das weibliche Geschlecht als dasjenige, welches in Folge physiologischer, psychologischer, socialer Einwirkungen in der Erziehung zwar nicht blos Beschränkungen in der allgemeinen Anlage und Durchführung, sondern auch wegen eigenthümlicher, günstiger Dispositionen Schutz und Pflege von ganz besondrer Art nothwendig mache. Wie wird die Didaktik in dieses dem Anschein nach unbestimmte Feld pädagogischer Thätigkeit Sicherheit, Klarheit und den heilsamen Zwang didaktischer Einsicht

1) Herbart, Psychologie als Wissenschaft Bd. II. §. 129—152 Werke, Bd. VI.
— Umriss pädagog. Vorlesungen §. 20 folgg. Werke XI. p. 192.
Drobisch, Empirische Psychologie. §. 146.
Vergl. B. Sigismund, Kind und Welt. I. Die fünf Perioden des Kindesalters. Braunschweig 1856.

bringen? Einzig nur durch Festhalten an der bisherigen wissenschaftlichen Methode der Ableitung aus Principien der betreffenden Wissenschaften, hier wieder der Psychologie. Wenn nicht festgestellt ist, worin denn die grössere Innigkeit der weiblichen Natur, der schnellere Rhythmus der Gedanken, die Abneigung gegen Abstraktionen, und die übrigen unzweideutigen Licht- und Schattenseiten der weiblichen Natur ihren Grund und ihre Grenze haben, dann bleiben alle Lehrpläne und Methoden, welche der Natur des weiblichen Geschlechtes sich anzuschmiegen vorgeben, nur flüchtige, willkürliche Zeichnungen. Wie oben bei der Gymnastik zwischen dem Verkümmern des leiblichen Lebens und der »Amazonenbildung« eine gesunde, wissenschaftlich gerechtfertigte Mitte sich ergab, so auch hier zwischem dem ebensowenig dem Sinne des edlen germanischen Stammes als dem Geiste des Evangeliums entsprechenden Sklavenstande des Weibes auf der einen und dem unweiblichen emancipirten Gebahren der G. Sand auf der anderen Seite. Wenn die specielle Didaktik auf rechtem Grunde erbaut wird und demnach von dem stattlichen Baume des Unterrichtes nicht mehr Zweige und Blüthen abbrechen lässt, als in Folge unleugbarer Gebote der Natur wegfallen müssen, dann ist auch einer der wesentlichsten Voraussetzungen, welche die Idee der Erziehung macht, in entsprechender Weise Rechnung getragen: es ist gesorgt, dass diejenigen, welche durch göttliche Ordnung zu den ersten Lehrerinnen der Kinderwelt bestimmt sind, in ihrer Bildung der hohen Aufgabe entsprechen. Doch das Letztere zu verfolgen, ist Sache der praktischen Pädagogik.

Dritter Abschnitt.

Von den Grundsätzen der Hodegetik.

I. Allgemeine Hodegetik.

§. 35.

Die Idee der Erziehung verlangt eben so sehr Erziehung zum Wollen, wie zur Einsicht und der Unterricht als Schule der Einsicht rechnet mit Sicherheit auf die Schule des Wollens. Diese zu geben, ist Aufgabe der Führung. Ihr Grundbegriff ist der des Charakters und nur auf Grund einer Einsicht in Wesen und Bedingungen des Charakters vermag die Hodegetik die den Forderungen der Teleologie entsprechenden Aufgaben und Maassregeln der Führung zu entwickeln. So liegt also auch für die Hodegetik ein Theil der Principien in Lehensätzen aus der Psychologie.

Das auch in den einfachsten Verhältnissen bunte Leben bietet in reichlichem Maasse Aufforderungen und Gelegenheiten zum Wollen; wir rechnen es aber doch nur sehr entfernt zu den erziehenden Kräften. Planlos, einseitig, oft unzeitig sind jene Anregungen. Die Erziehung, wenn sie gleichfalls zum Wollen und Handeln den Zögling veranlassen will, unterscheidet sich eben durch das Planmässige. Schule zum Wollen will die Erziehung sein. Wird sie ihr letztes Ziel erreichen? Nie! In gar enge Grenzen der Zeit ist ihre Arbeit eingeschlossen. Wenn die Zeit der Prüfung und die Gelegenheit der Bewährung herankommt, dann ist die Erziehung bereits am Ende. Wann kann sie glauben, bis an die Grenzen des Möglichen gelangt

zu sein? Dann, wenn sie dem Wollen des Zöglings ein solches Gepräge zu geben vermochte, dass die vielfachen Aeusserungen, Entschliessungen, Handlungen wohl mit einander zusammenstimmen, dergestalt, dass jedes einzelne spätere Wollen dem früheren in einer Art von Familienähnlichkeit entspricht, dass also der zuschauende Beobachter aus einem Elemente das Ganze, nämlich die Person zu erkennen vermöchte: kurz, wenn ein Charakter angelegt ist.

Welche Züge der Charakter enthalten solle, darüber ist kein Zweifel möglich. Die auf Fundamenten der philosophischen und biblischen Ethik aufgebaute Teleologie hat ja das Bild bis ins Einzelne entworfen. Aber auf welchen Bedingungen der Charakter ruhe, das ist eine ernste, gewichtige Vorfrage. Charakter ist nicht eine anfängliche, auch nicht eine so leicht und unter allen Umständen reifende Frucht des geistigen Lebens. Wie wäre diese Frucht sonst so selten?

So sind wir also hier wiederum an die Psychologie gewiesen, nicht um mit der Confusion von Beneke[1] von ihr uns Zwecke begründen zu lassen, sondern um die richtigen Mittel, nach Maass, Inhalt, Zeit, Verhältniss u. s. w. zu erfahren. Wehe aber der Hodegetik, wenn sie in die Hände einer so rohen Psychologie fällt wie die Schwarzische, welche an dieser Stelle[2] auf der einen Seite nicht viel mehr bietet als die nichtssagenden Phrasen von »Bildungstrieb, Wurzeln, Knospen, Doppelknospen« und dennoch auf der anderen mehr behauptet als die entwickeltste Psychologie der fernen Zukunft je wagen wird zu sagen: »Das dreijährige Kind hat sein Gemüth. Wir sagen damit aber auch: es hat seine Gemüthsart. — Wie es zum erstenmale sein Ich ausspricht, so geht das Ich die ganze Lebensbahn hindurch. — — Alles Einzelne ging in das Ganze über und dieses Ganze ist sein Charakter. Er kann so wenig jetzt ein anderer sein als er früher war, wie die Seele, wie der Körper ein anderes Individuum sein kann. Was auch etwa nachher umgestaltet wird, ist nur ein Einzelnes«. Die gleich grundlose und gleich trostlose Weisheit predigt auch Schopenhauer: »Der Charakter ist dem Individuum so angeboren, dass er durch Nichts geän-

1) Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre 2. Aufl. Bd. I. p. 13.
2) Schwarz l. c. Bd. 2. p. 371. »Von der geistigen Bildung«.

dert werden kann«[1]. Eben so schlecht ists um die Sache bestellt bei Rosenkranz, welcher der Pädagogik den Rath giebt, »den Begriff der Freiheit und Sittlichkeit nur von der Seite her zu fassen, dass sie die Technik ihres Processes accentuirt und zugleich sich eingesteht, hier, wo ohne reine Selbstbestimmung Nichts einen Werth hat, — am ohnmächtigsten zu sein«[2].

Wie ganz anders, wie viel grösser und gesegneter erscheint die mühsame Arbeit der Führung im Lichte der exakten Psychologie, welche schon oben beim Bau der Fundamente für die Didaktik herbeigerufen wurde. »Kein leisester Wind von transscendentaler Freiheit darf in das Gebiet des Erziehers durch irgend ein Ritzchen hereinblasen. — — Machen, dass der Zögling sich selbst finde als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: das ist sittliche Charakterbildung. Diese Erhebung zur selbstbewussten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüth des Zöglings durch dessen eigene Thätigkeit vollzogen werden; es wäre Unsinn, wenn der Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffen wollte. Aber die schon vorhandene und ihrer Natur nothwendig getreue Kraft in eine solche Lage versetzen, dass sie jene Erhebung zuverlässig vollziehen müsse: das ist es, was der Erzieher als möglich denken, was er zu erreichen, zu treffen, zu ergründen, herbeizuführen, fortzuleiten als die grosse Aufgabe seiner Versuche ansehen muss«[3].

§. 36.

1. Von den Aufgaben der Führung.

Da die Psychologie in dem Begriffe des Charakters zwei Faktoren unterscheidet, das auf die äusseren Objekte sich beziehende und das auf das eigene Innere sich richtende Wollen, so theilt sich die Thätigkeit der Führung zunächst nach zwei

1) Schopenhauer, Die beiden Grundprobleme der Ethik. 1841. p. 253. Vgl. 2. Aufl. 1860. p. 53. 249 ff.

2) Rosenkranz, Pädagogik p. 116.

3) Herbart, Ueber die ästhet. Darstellung der Welt. Werke XI. p. 250.

Richtungen, in die Sorge für das objektive Wollen und in die für das subjektive. Es handelt sich aber eben so sehr um Intensität, als um Reinheit, als um Harmonie der beiden Faktoren. Daher stellt die Hodegetik der Führung die speciellere Aufgabe, gleichmässig auf der einen Seite für die überhaupt möglichen Hauptrichtungen des kindlichen Willens, auf der anderen für die bei der Selbstbestimmung wesentlichen Stufen und Formen des Wollens gesunde Entwickelung und ideale Gestaltung zu besorgen.

Was der ehrenwerthe Niemeyer[1] suchte, das liess ihn die alte mythologische Psychologie nicht finden. Er untersucht hier ebenfalls die Aufgaben der sittlichen Erziehung, kommt aber, weil er nur von Kultur der Seelenvermögen etwas wissen kann, zu keinem anderen Resultate, als dass er über Kultur der dunklen Gefühle, über die negative Erziehung, die Zucht oder Disciplin, die Belebung der Ideen u. s. w. ohne alle Deduktion und überzeugende Kraft Rathschläge geben kann. Er ist gerade an dieser Stelle ein redendes Beispiel, dass ohne die exakte Psychologie, weil die Aufgaben nicht präcis gestellt werden können, an Methoden der sittlichen Bildung nicht zu denken sei. Was nur irgend ohne Fundamente eines psychologischen Systems Ueberzeugendes vorgebracht werden kann, das bietet Schleiermacher. Seine Dreitheilung in Gesinnung, einzelne Willensakte, Fertigkeit ruht im Wesentlichen auf der Unterscheidung des Subjektiven und Objektiven im Charakter[2].

Da die Gleichmässigkeit des Wollens eine innere Aufsicht und Nöthigung, bald ein Jasagen, bald ein Neinsagen voraussetzt, so ist ohne die Unterscheidung des Subjektiven und Objektiven oder, um mit Schleiermacher zu reden, der einzelnen Willensacte und des allgemeinen Willens der Charakter gar nicht denkbar. Von hier aus sind die Ableitungen der wesentlichen Aufgaben ausserordentlich leicht. Die nächste Voraussetzung ist selbstverständlich, dass überhaupt gewollt werde, d. h. Frische und Reichthum des inneren Thuns vorhanden sei, nach der Idee der Vollkommenheit schon an sich ein

---

1) Niemeyer, Grundsätze I. Abth. II. Cap. III. §. 88—120.

2) Schleiermacher, Erziehungslehre p. 135.

Wohlgefälliges. Kann hierauf eine Aufgabe der Führung gegründet werden? Fast scheint es, als ob hier menschliche Kraft nichts schaffen, nur zusehen könnte. Und freilich wäre es Thorheit, zu behaupten, dass von den drei Generalstücken, welche Aristoteles verlangt, *φύσις, μάθησις, ἄσκησις**, das erste fehlen könnte. Aber ein Anderes ist es, ein Nichtvorhandenes schaffen wollen, und ein Anderes ist es, ein Vorhandenes anstatt trägen Zuschauens wecken und durch Gelegenheit üben wollen. Und so mag denn die Führung nach Kräften den lebendigen Strom der geistigen Kraft nach möglichst vielen Gebieten hinleiten, damit für das allgemeine Wollen das Gebiet der Herrschaft an Umfang gewinne! — Natürlich auch das nicht planlos. Art und Maass können unmöglich gleichgültig sein. Drei Hauptrichtungen menschlichen Strebens sind denkbar und das geistige Leben ist also am gesündesten, wenn ebensowohl jede dieser Richtungen hinlänglich vertreten ist im Inneren des Zöglings als auch Maass und Gehalt der Thätigkeit dem idealen Wollen entsprechen: Was der Zögling dulden, haben, treiben wolle, das sind die Hauptfragen[1]. So wird die Führung sorgen bald für das »*multa tulit fecitque puer, sudavit et alsit**«, bald für die Beschäftigungen, sei es Spiel, »in dem ein tiefer Sinn gar oft sich birgt«[2], sei es Arbeit, welche erst dann zum Segen wird, wenn sie nach Arndts Wort, ohne dass mit ihr gespielt wird, doch Spiel ist, bald für den Besitz, dessen Freuden nur eine verkehrte Führung der Jugend nicht wird gewähren wollen[3]. Sorgen wird sie, aber nicht aufdringen. Welchen hätte das Wollen des Zöglings, wenn es nicht aus der Wahl hervorgegangen wäre! Und dennoch wird sie nicht alle Eingriffe sich versagen, denn um Gleichmässigkeit des Wollens handelt sichs, darum also zunächst, dass bei dem Wählen und Entschliessen das frühere Wollen im Gedächtniss sei wie eine Erfahrung des Lebens oder ein Element des Unterrichtes. Und das Alles in stetem Hinblick auf

---

1) Ueber den Geist des Duldens nach den verschiedenen Kreisen, s. Herbart Umriss §. 168—171. Werke IX., p. 267.

2) Ueber Spiele und ihre pädagogische Bedeutung vergl. Stoy, Hauspädagogik unter dem Abschnitt: Paradies der Menschheit.

3) Ueber die pädagogische Bedeutung des Besitzes vergl. E. M. Arndt, Fragmente der Menschenbildung I. p. 124.

das christliche Ideal, welchem ja in Gegenwart und Zukunft alles Dichten und Trachten dienen soll.

Nichts ist gleichgültig. Je mehr das Objektive des Charakters der Idee entspricht, desto leichter nicht blos, desto sicherer auch ist die Herrschaft des allgemeinen Wollens, des Subjektiven im Charakter. Einheit ist Macht auch im inneren Reiche. Anarchie der maasslosen Begierden führt so sicher zum Ruin der inneren Welt des Zöglings, wie gegen Anarchie zuchtloser Parteien auch die weisesten Gesetze wirkungslos sind [1]. Wie in dem alten Spruche *video meliora proboque, deteriora sequor** die beiden Gewalten, welche bei jeder Aeusserung des Charakters in Wirksamkeit sind, angedeutet werden, so auch das Resultat, welches allemal bei einem solchen Misverhältnisse der beiden Factoren eintreten muss, nämlich Schwäche des Charakters.

So schliessen also die allgemeinen Begriffe der oben bezeichneten Aufgaben für das Objektive des Charakters eine Fülle einzelner Ueberlegungen und Zwecksetzungen ein. Wie sollte auf der anderen Seite eine leichtere oder gar eine einfache Aufgabe erwartet werden können! Und in Wahrheit, sobald nicht blos das bereits oben verurtheilte Zuwarten als unzulässig erkannt, sondern auch der vor der einfachsten unbefangenen und consequenten Ueberlegung nicht stichhaltige und für die Praxis durchaus nachtheilige Glaube an ein angebornes Wissen vom Guten und Bösen aufgegeben wird [2], sobald fällt ein helles Licht auf ein weites, der grössten Sorgfalt eben so bedürftiges als würdiges Arbeitsfeld. Da zeigt die Psychologie, wie das Subjektive des Charakters, welches bei dem fertigen Mann in der Gestalt von Grundsätzen der bunten Schaar der Begehrungen und Entschliessungen gegenübertritt, seine leisen Anfänge in den ersten Momenten der beginnenden Selbstbeobachtung hat, von da je nach dem Gewichte der bisherigen Neigungen, Gewöhnungen und Thätigkeiten Vorsätze sich erheben, von hier aus wieder nach Maassgabe der fortschreitenden intellektuellen Ausbildung Maximen als

1) Vergl. die klassische Zeichnung des angedeuteten Gleichnisses bei Plato Rep. IX. 573. D. folgg.

2) Vergl. die gelungene und erschöpfende Kritik der hierauf bezüglichen Irrthümer bei Waitz, Allgemeine Pädagogik. Braunschweig 1875. p. 189 folgg.

allgemeinere Regeln für künftige Fälle sich bilden und somit die subsumirende Ueberlegung in Gang kommt, wie endlich von hier aus in natürlichem Fortschritt zur grösseren Allgemeinheit die Gesetzgebung in Gestalt der Grundsätze zu Stande kommt[1]. Was sollte geschehen, wenn die Führung hier nicht mit stets offenem Auge in der Nähe stünde und die einflussreichen nach Naturgesetzen sich vollziehenden Bildungen im Inneren des Zöglings in Rath und That begleitete? Woher käme sonst die bis ins Unerhörte häufige Erscheinung, dass Aussprüche und Anforderungen der menschlichen und göttlichen Gesetze wohl gemerkt und im Verkehr angebracht werden, auf das Wollen aber so wenig Einfluss haben wie die von Person zu Person wandernden Münzen auf die Hände der Handelnden? Machen freilich lässt sich auch hier nichts, im strengen Sinne des Worts, aber gross und folgenreich ist dennoch die Thätigkeit des Behütens wie des Unterstützens. Sie muss es sein. Die That nämlich, die gelingende That wird nur zu leicht die Mutter eines gleichen oder ähnlichen Wollens. Wen also mehrmals das Rennen nach Vortheil zum glücklichen Ziele brachte, wer verführerischem Beispiele folgend den Ruhm der Klugheit mehrmals gewann, wer in der Ueberhebung über die göttliche Ordnung im ersten oder dritten oder einem andern Gebote mehrmals die rechte Hülfe fand an frivolem Umgang und der Gunst der Gelegenheiten, der wird schon darum in seinen Neigungen und Vorsätzen ein Anderer werden und wenig wird dazu gehören, dass auf Grund solcher Dispositionen die innere Gesetzgebung verfälscht, die Maximen der Klugheit in die oberste, die göttlichen Gesetze in die zweite Stelle gesetzt werden. Wie ganz anders, wenn der natürliche Zug des Herzens zu den Ideen führt und in früher Jugend ihre Herrschaft begründet, indem »dem Kinde das Bild seiner Mutter, das es überall begleitet, selbst sein Gewissen wird«[2]! Die Nothwendigkeit einer eingehenden Betrachtung der hier möglichen Aufgaben ist ausser Zweifel.

---

1) Herbart, Psychologie als Wissensch. II. §. 150. Werke VI., p. 347.

Volkmann, Lehrb. d. Psych. 2. Aufl. II. §. 150.

2) Pestalozzi, Ueber die Ideen der Elementarbildung. Wochenschrift III. p. 156. s. Waitz p. 191.

§. 37.

2. Von der Methode der Führung.

Die Führung wird einen verschiedenen Gang einschlagen, je nachdem es sich darum handelt, die als Resultat der leiblichen und geistigen Entwickelung sich erzeugenden Elemente des objektiven und subjektiven Wollens der behütenden und unterstützenden Sorge zu unterstellen, oder — weil diese natürlichen Bildungen begreiflicher Weise nicht ausreichen — den ganzen Organismus der zur Gestaltung eines christlichen Charakters erforderlichen Gemüthszustände anzulegen und zu pflegen. Die mit dem vorhandenen Willensmaterial beschäftigte fortbauende Methode darf die paränetische genannt werden, der an dem Aufbau des Charakters arbeitenden kommt der Name der genetischen zu. — Jede der beiden Methoden nimmt eine Reihe von objektiven und subjektiven Hülfen in Anspruch, welche unter dem Begriff der pädagogischen Polizei sich zusammenfassen lassen. —

Wenn der Dichter Recht hätte in dem bekannten Satze, dass »ein Charakter in dem Strom der Welt sich bilde«, dann möchte die ganze Untersuchung über Plan und Gang der Charakterbildung leicht eine müssige Arbeit genannt werden. Weit gefehlt! Auch das Talent des festen Wollens bedarf der Stille, bevor es seine Probe bestehen kann in dem Strom des Lebens [1], und wenn auch auf diesem Gebiete wie auf allen anderen so zu sagen Autodidakten der sittlichen Kunst gefunden werden mögen, so ruht doch auch hier eine gar grosse Verheissung auf der Richtigkeit der seelsorgerischen Hülfe, welche das heranwachsende jüngere Geschlecht von der Hand der Erziehung erhält, ja gerade die besten Naturen bedürfen dieser Sorge am meisten, weil gerade sie nach dem wahren Worte Platos in schlechten Händen nur um so schlechter werden [2].

---

1) Vergl. die geistvolle Anwendung unseres Satzes bei Schleiden, Studien. 1857. Vorles. II.

2) Plato Rep. VI. p. 84.

Aber wo nun und wie beginnen? Hier macht sich der Individualismus leicht noch breiter als auf dem Gebiete des Unterrichtse. Dem wissenschaftlichen Denker aber gilt es für ausgemacht, dass das individuelle Thun nur durch Nachweisung seiner Ableitung aus den allgemeinen Principien seine Berechtigung erhalte. Auf welchem Grunde also erbaut sich die allgemeine Methode der Hodegetik?

Zunächst gilts auch hier, Fremdes auszuscheiden. Wie bei der Methode des Unterrichts die Technik als nicht selbständig, sondern nur begleitend anerkannt und abgeschieden werden musste, so hier das ganze System von Maassregeln, welche nicht der Charakterbildung selbst, sondern nur der erziehlichen Arbeit dienen, von ihr als Schutzmittel und Hülfen aufgerufen werden. Wie dort die Unaufmerksamkeit und Erschöpfung der Empfänglichkeit zu verhüten, also die Macht drohender fremdartiger Gedanken zu bekämpfen war, so wird hier der Rücksichtslosigkeit und der Erschöpfung der praktischen Achtsamkeit zu begegnen sein, so sind eben darum die gefahrdrohenden, nicht unsittlichen, aber unzeitigen Launen und Begehrungen der kindlichen Natur fern zu halten. —

Ihrem ganzen Wesen nach von dieser pädagogischen Polizei verschieden ist und bleibt die Führung. Auch nur bei ihr, der in die Tiefen des Gemüths dringenden, kann die Frage nach der Methode erhoben werden. Die Analogie der Didaktik leitet auf die rechte Antwort. Ueberall und so auch im Gebiete des Wollens sind zwei rein entgegengesetzte Bewegungen möglich, eine progressive, eine regressive. Die regressive knüpft an Vorhandenes an, macht von da aus ihre Betrachtungen und Zumuthungen geltend, die progressive sucht neue Zustände zu erzeugen: in je richtigerem Fortschritt von Voraussetzung zu Folge sie fortschreitet, desto sicherer ist ihr Erfolg, sie wird also nothwendig genetisch.

Die umfassendere Arbeit übernimmt selbstverständlich die g e n e t i s c h e M e t h o d e d e r F ü h r u n g. Ihre Generalaufgabe hat sie darin, dass die nach dem Maasse der geistigen Gesundheit zu erwartenden Gemüthszustände immer auch zur rechten Zeit eintreten und mit dem edlen Lebenskeime der christlichen Lebensanschauung befruchtet werden. Die Fülle des objektiven Wollens als des anfänglichen soll vorhanden sein und in rechtem Maass und Inhalt: also E i n s i c h t und G e l e g e n h e i t in der entsprechenden Weise, Lehre

und Beispiel, planmässig und gelegentlich, aus dem Leben oder der Welt der Bücher. Daher sorgliche Wahl der Lektüre und des Umgangse, dass die rechten Objekte für die Entsagung und Geduld, die rechten Bilder von Ehre und Unehre, ebenso von Hab und Gut, von Beruf und Arbeit und Erholung früh in die jugendliche Seele fallen und die richtigen Gefühle von Lust und Unlust als Vorbedingungen der künftigen Wahl erzeugen. Und dass Solches geschehe, dazu ist nicht blos nöthig, das Schlechte fern zu halten, sondern auch das falsche Licht, — wie z. B. der Humor, gleichsam durch umgekehrtes Fernrohr die Dinge sehend, der naiven gläubigen Auffassung des Kindes solch' schädliches Licht bringt[1] — auch die unrichtige Temperatur, wie dieselbe jeder andern Stimmung beiwohnt, wenn sie nicht Heiterkeit ist, wie ja über die pädagogische Bedeutung der Heiterkeit alle Kenner der menschlichen Herzen einig sind von Plato bis Jean Paul[2]. Auf diesen Grundlagen und innerhalb dieser Voraussetzungen giebt es allerlei Aufforderungen zum wirklichen Wählen und zum muthigen Zugreifen, die Methode wird zu einer Schule des Muthes. Auch der kleinste Anfang ist nicht ohne Bedeutung, schon in der Schätzung der Spielzeuge werden diejenigen viel gelten, welche freies Schaffen, Zerlegen und Verwenden zulassen. Mit dem Gelingen wächst der Muth. Und mag auch wahr sein des Dichters Wort, dass »der Wille nicht die Thaten herbeilockt und der Muth die Wege sich kürzer vorstellt«, mögen also mancherlei Täuschungen dem Muthigen bevorstehen: für die Führung steht unumstösslich fest, dass in dem muthlosen, zaghaften, feigen Gemüthe die bösen Geister leichteres Spiel haben, und sie wird der eigenen zärtlichen Sorge oft Schweigen auferlegen, im Geiste des Sprichworts, »dass ein Beinbruch nicht ein so grosses Uebel sei als die Furcht vor demselben«, und des strengen Spruches, »dass Knaben und Jünglinge gewagt werden müssen, um Männer zu

---

1) Ueber den Humor vergl. den von Jean Paul festgestellten Sprachgebrauch: Vorschule der Aesthetik I. §. 31 folgg.

2) Ueber die Heiterkeit vergl. Plato Legg. VII, 791. *Καὶ μὴν τό γε μὴ δύσκολον ἐν ψυχῇ καὶ τὸ δύσκολον, οὐ σμικρὸν μόριον εὐψυχίας καὶ κακοψυχίας ἑκάτερον γιγνόμενον, γίγνοιτ' ἄν**. Jean Paul Levana I. §. 46 »Heiterkeit ist der Himmel, unter welchem Alles gedeiht, Giftpflanzen ausgenommen.«

werden«[1]. Aber was würden am Ende die löblichen Züge im Wollen helfen, wenn sie einzeln stehende und flüchtig auftauchende wären?

Darum auch eine Schule zum Beharren des Wollens. An welche andere Macht aber dürfte die Methode hier denken als an die Gewohnheit, die der Mensch »seine Amme nennt«? Also gilt es, ein System von Gewohnheiten zu erfinden und wirksam zu machen, dass der Unmündige unbewusst immer von Neuem an das Begonnene gemahnt werde, wenn er schon in Gefahr sein möchte, bald in natürlicher Trägheit bald in unzeitiger Vielgeschäftigkeit mit Halbem sich zu begnügen. Ein solches System ist die Lebensordnung. Ihr Inhalt liegt in den oben gezeichneten Richtungen und Zielpunkten der Methode, ihr Hauptmerkmal ist das der Stetigkeit, ihre Gewalt liegt in der unumgänglich nothwendigen Verknüpfung der praktischen Regsamkeit mit periodischen Erscheinungen in der Aussenwelt im Allgemeinen und dem leiblichen Organismus insbesondere. Wort und Wille festhalten soll der Zögling. Dazu ist Einfachheit und Festigkeit der Lebensordnung unter allen denkbaren Hülfen die hülfreichste. Häufigen Wechsel der Lebenslage kennt dieselbe also nicht und strebt ihm nach Kräften entgegen. Es ist ganz im Geiste dieser Methode, wenn Jean Paul ausruft: »Allerdings giebt es noch ein grösseres Unglück als das, in einer Hauptstadt erzogen zu sein, nämlich das, unterwegs erzogen zu werden als ein vornehmes Kind, das Jahre lang durch fremde Städte und Menschen fährt und kein Haus kennt als den Kutschkasten«[2]. Die pädagogische Lebensordnung dagegen fördert allein schon dadurch die Erstarkung des Charakters, dass sie die aus den Kreisen der Erwachsenen so leicht herübergreifenden Kräfte, welche einmal gesponnene Fäden der kindlichen Beschäftigungen willkürlich zerreissen, in Schranken hält. Wie wird unter solchem Schutze das in mehr als einer Hinsicht für die methodische Färbung bedeutsame Spiel gedeihen, wenn Gesetz und Ordnung des täglichen Lebens für diesen in Wahrheit »heiligen Boden« und diese in Wahrheit »heiligen Zeiten«[3] die festen Grenzen absteckten!

1) Herbart, Allgem. Pädagogik Buch I. Cap. I. Abschn. II. Werke X. p. 23.

2) Jean Paul, Selbstbiographie 1. Bändchen S. 30.

3) Vergl. Schmidlin, Gedichte u. Bilder aus dem Leben. Stuttgart 1851. Einige dieser sinnigen Gaben verdanken wir Palmer Pädagog. p.

Aber das Gemeinsame, welches in der Lebensordnung ihrem Begriff und Wesen nach liegt, hat noch ganz eigenthümliche Gewalt in sich in Bezug auf Vertiefung, Verdichtung, Befestigung des Wollens. Est ist namentlich die Idee des Cultus, welche nur unter solchen Voraussetzungen pädagogisch realisirbar ist, dann aber, wenn die Haus- und Lebensordnung von ihr durchdrungen ist, zu den gewaltigsten Wirkungen die Veranlassung wird. In der kleinen christlichen Gemeine des Hauses oder sonst nirgends wird das durch alle späteren Stürme unerschütterliche Fundament des frommen Fühlens und Lebens gelegt[1]. Bedürfte es der Zeugnisse, es würden in den verschiedensten individuellen Formen die Bekenntnisse zu vielen Hunderten beizubringen sein. Oder hat sich nicht das Leben der grossen christlichen Gemeine von jeher an dem in den Familienkreisen erhaltenen frischen ungetrübten Quell der christlichen Hausandacht wieder erquickt und erneuert[2]? Von einzelnen Erschütterungen, wie von dem Hinführen der Jugend in das leere Gotteshaus — wie Jean Paul[3] räth — von diesen und allen solchen Einzelheiten und Ausnahmen kommt nie und nirgends das Heil, am wenigsten in dieser heiligen Angelegenheit. — So wird also die genetische Methode in der Anlegung einer solchen, mit allen Elementen einer kleinen christlichen Gemeinde ausgestatteten Lebensordnung recht eigentlich den Schlussstein aller ihrer Maassregeln für das Objektive des Charakters suchen und finden.

An einen so angelegten Gedankenkreis schliesst sich nun auch das Subjektive des Charakters naturgemäss an. Was hier die direkte Fürsorge thun kann, das besteht zunächst in klaren Anfor-

---

177. 189. 190. Vergl. die trefflichen tiefen Bemerkungen über das Spielen überhaupt. Ebendas. p. 188—201 vergl. S. 522—526.

1) Ahlfeld, Der christliche Hausstand, 1851. p. 32 folgg.
H. Thiersch, Ueber christliches Familienleben. Frankfurt 1854. p. 69.

2) »Und ist Gott noch zu danken, dass gleichwohl die Eltern, und sonderlich die lieben Mütter, die vornehmste Hauspfarrer und Bischöfe geblieben, durch welche die Artikel des Glaubens und Gebet erhalten, sonst der Pfarrer halber wäre es fast Alles erloschen.« Georg v. Anhalt, Predigten und Schriften. Wittenberg 1555 p. 289.

3) Vergl. Levana §. 40, wo auch die ganz unhaltbaren Gegengründe gegen das Tischgebet der Kinder.

derungen an den Unterricht, an Materie und Form desselben. Von der zwiefachen Bestimmung des Unterrichts, Ergänzung sowohl von Erfahrung als von Umgang zu sein, ist gerade die zweite für die Mitarbeit an der Charakterbildung überwiegend: der Unterricht führt den Zögling in vielfache Verhältnisse des Umgangs durch Lektüre und Geschichtserzählung. An Beobachtung Andrer reift die Beobachtung des eignen Selbst und Beurtheilung fremden Thuns wird zur richtigsten Propädeutik für die moralische Selbstschätzung und Selbstregierung. Welcher Umgang also gerade aus der Welt der Geschichte und Dichtung oder der Gegenwart dem heranreifenden Kinde von Segen sein werde, das bestimmt die Theorie des erziehenden Unterrichtes nach festen Gesichtspunkten; wie dieselben in den einfachen und socialen Ideen der Ethik gegeben sind. Unter solchen Voraussetzungen wird nun auch eine zweite helfende Kraft von der Führung mit Erfolg aufgerufen: die Gewalt des lebendigen Umganges selbst. Ein Verhältniss wird sie unter allen Umständen zur Grundlage aller machen, dass es gleichsam den Grundton angebe für die vielen Stimmen, welche sonst in dem Gemüth wiederklingen mögen. Concentration der Gefühle als Grundlage der Urtheile und Gesetze ist der genetischen Methode ein Hauptproblem. Und so ergiebt sich von selbst die Hinweisung auf diejenigen Personen, von welchen nach Gottes Ordnung ohnediess die meisten Gaben auf das bedürftige Kind niederströmen. Die Grundlage für das subjektive Wollen ist offenbar am besten, am sichersten gelegt, wenn der Sohn noch spät bekennt: »Die Erinnerung an meine Mutter ist mir zum Cordial geworden, welches ich immer mit dem besten Erfolge nehme, wenn ich irgend zum Bösen wankend werde[1]«.

Wie aber werden die so gewachsenen und befestigten Urtheile und Anforderungen zu einer bleibenden Wirksamkeit gelangen? Die Methode kann hier an keine anderen Gesetze denken als an die schon der Didaktik zu Grunde liegenden. Anfangend mit kleinen und leichten Aufgaben wird sie fortzuschreiten suchen zu grösserer Stetigkeit in der Selbstprüfung: Redlichkeit und Sauberkeit im Kleinsten gelten ihr mit demselben Rechte wie der Didaktik für Haupt-

1) Lichtenberg, Verm. Schriften Bd. II. p. 5.

bedingungen. Offenheit, furchtlose Mittheilung verlangt und schützt sie mit allen Kräften. Liebe soll die Furcht austreiben. Uebertriebene Strenge des Vaters, »welcher die geringste Uebertretung mit der Ruthe straft«, wird immer auch die beste Natur wie die eines Jung Stilling zum Lügen verleiten. Ohne freies Geständniss und Bekenntniss aber keine Hülfe und Stütze durch väterliche, mütterliche, oder Freundes-Liebe. Ohne jene aber auch keine Anleitung zum Gebet, welches hier in derselben Weise, wie auf der anderen Seite die Gemeinschaft des Cultus, die rechte Ergänzung zu allen anderen Segnungen der Führung ist. Im Gebet lernt das Kind sich im rechten Spiegel schauen und wird inne der Sehnsucht nach der rechten Hülfe. Freilich, wollte die Führung hier einer nahe liegenden Gefahr unterliegend Inhalt und Form solchen Gebetes vor der Zeit und in Hast bei dem Kinde einführen, dann würde sie den Geist der genetischen Methode verleugnen. Wie in einem Unterrichte nach solchen Principien jene abgeschmackten Beispiele von »betenden Kindergesellschaften zu Löbau in Schlesien«, wie solche in vielen Handbüchern zum Religionsunterrichte und z. B. in Wölblings christlichen Geschichten zu Luthers Katechismus auf S. 448 ernstlich mitgetheilt werden, nicht vorkommen, so kann auch eine ähnliche Verfrühung hier nie praktisch werden. Ganz im Geiste der Methode erklärt das tiefe Buch von Thiersch[1]: »Das waren Erfolge, vor denen man sich eher fürchten sollte, als sich darüber freuen. Denn hier stellt sich die schlimmste der Gefahren ein: frühe Abnutzung aller solchen Eindrücke und Erlebnisse und einschleichende Unwahrheit, indem die Kraft schwindet und die Redensarten bleiben.«

So weit also die genetische Methode. Ihre Gewalt geht aber keineswegs auf den ganzen Zögling. Ohne Zuthun der Führung bildet sich eine oft genug sehr grosse Anzahl von Interessen und Willensmeinungen aus, welche der Erziehung nicht gleichgültig sein können. Es sind nun freilich günstige wie ungünstige Voraussetzungen denkbar: in keinem Falle aber kann doch die Führung anders verfahren, als dass sie Unterordnung und Einfügung in den einmal eingeschlagenen Plan verlangt. Solches Verfahren hat im Allgemeinen

1) Heinrich Thiersch, Christliches Familienleben p. 119.

einen paränetischen Charakter. Heil dem Zögling, in welchem die Zumuthung der Führung dem natürlichen Zuge des Interesses und Wollens freundlich nnd entsprechend ist! Im anderen Falle ist eine Theilung des Gemüths unvermeidlich und es gilt nichts Geringeres als mit der vorhandenen Richtung zu brechen. Die Gesichtspunkte sind begreiflicher Weise dieselben wie für die genetische Methode, aber der Standpunkt ist ein wesentlich anderer. Hier kommt es vorzüglich auf statische Ueberlegungen an. Wenn im Objektiven des Charakters ein falscher, missfälliger oder bedenklicher Zug sichtbar werden sollte, so kann ein solches vorhandenes Element nur durch ein anderes verdrängt werden. Das blosse Gebot oder Verbot wirkt auf die Dauer nicht, wenn es sich nicht an eine im Inneren des Zöglings schon vorhandene Regung anschliesst. Tadel wird zu Zeiten nöthig, er wirkt aber nur soviel als das Angenehme des Lobes Gewicht hat, Strafe endlich als stärkstes Repressivmittel hat nur dann erziehlichen Werth, wenn zu gleicher Zeit die der strafbaren entgegengesetzte Thätigkeit besondere Hülfe und Nahrung findet. Wann und unter welchen Formen das Eine oder das Andere rathsam sei, das eben hat die Methode genauer zu zeichnen. Nicht anders in Bezug auf den subjektiven Theil des Charakters. Auch hier ist die Arbeit schwerer, weil die Möglichkeit, bis ins Innere zu dringen, an viele Voraussetzungen geknüpft ist. Die Hauptbedingung ist ein normales Verhältniss zwischen Erzieher und Zögling. Die nöthige Correktur der Urtheile, Schätzungen, Zumuthungen muss als Freundschaftsdienst, nicht aber als zudringlicher Eingriff erscheinen und aufgenommen werden, sonst ist Alles verloren und Zurückziehung oder Verschlossenheit die nächste Folge. Sanftmuth und Zartheit ist nöthig und Zurückhaltung des Eingriffs bis auf den günstigsten Moment. Wie oft schadeten schon plumpe und ungeduldige Eltern und Lehrer, wenn sie in die entstandenen Dispüte und Zwistigkeiten der kleinen Knabenstaaten roh eingriffen! Streitigkeiten sind oft gemeinschaftliche Arbeiten an der Befreiung einer unterdrückten Idee. Da gilt's recht eigentlich conservativ zu sein und nicht früher an dem Bestehenden zu rütteln als bis die äusserste Nothwendigkeit vorhanden ist[1].

1) Wie kleinlich und lächerlich nimmt sich dagegen die pädagogische

Zur Selbstbeobachtung und Selbstregierung sind freilich die Naturen sehr verschieden begabt und die paränetische Thätigkeit des Erziehers ist darum in Anlage, Ausdehnung und Erfolg ebenfalls sehr verschieden. Wer so glücklich ist, einen Johann Gottlieb Fichte zu erziehen, welcher schon als achtjähriger Knabe kraft selbständigen Beschlusses sein Lieblingsbuch, die Geschichte vom gehörnten Siegfried, in den Bach von Rammenau wirft, um nicht ferner in seinen Schulstudien gestört zu werden [1], oder einen Bonstetten, welcher aus freiem Entschluss »Nachts 12 Uhr bei Mondschein nach dem Kirchhof geht um sich die Gespensterfurcht zu vertreiben, der dann natürlich, weil er sich besiegt, dieses Triumphes nie vergisst« [2], — wer solche Naturen zu erziehen hat, der hat wohl von seiner paränetischen Methode andere Erfolge zu erwarten als wer an der Fortbewegung von trägem Mittelgute wie ein Ruderer mit mühevollem Rudern sich abmüht: indessen muss gerade anerkannt werden, dass die Erfolge der paränetischen Kunst verhältnissmässig schneller sichtbar werden als die der genetischen, wenn sie nur versteht, ohne Zudringlichkeit einzudringen nach dem alten Spruche: *artis est artem celare**.

Das Privilegium, zudringlich zu sein im Nothfall, muss aber doch in bestimmten Fällen beansprucht werden! Von der künstlerischen, an der Gestaltung des inneren Menschen arbeitenden Thätigkeit ist solches Bedürfniss freilich fern. Aber es lässt sich schon aus der Analogie mit andern edlen Künsten abnehmen, dass gewisse Vorbedingungen gleichsam als Rahmen zum Gemälde selbstverständliche Voraussetzungen sein werden. Und so ist es. Je mehr die Aufgabe, einen Menschen nach dem Ebenbilde Gottes nicht zu schaffen, aber wachsen zu lassen, anerkannt und in den Vordergrund alles erziehlichen Thuns gestellt ist, desto mehr muss die Scheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen in dem kindlichen Thun Be-

---

Weisheit gutgesinnter Schriftsteller vom J. 1850 aus, welche die Kindergärten auch dadurch zu empfehlen trachtete, dass sie Fröbels Anleitung, aus einem Baukastengebilde ohne Einreissen ein anderes zu formen, als wahrhaft conservative Pädagogik bezeichnete!

1) J. G. Fichtes Leben hrsg. v. J. H. Fichte 1831. Bd. I. p. 9.

2) Bonstetten, Erinnerungen aus seinem Leben s. Briefe an Matthisson. Zürich 1827.

dürfniss werden. Unwesentliches aber ist, was mit der eigentlichen Gemüths- und Charakterbildung nicht unmittelbar zusammenhängt. Giebt es Solches? O der kindlichen Handlungen, welche unter diesen Begriff fallen, ist Legion.

Auf diesen Voraussetzungen also erhebt sich ein ganz eigenthümliches und neues Bedürfniss, nämlich nach einem System von Maassregeln, durch welche die, so zu sagen, nicht aus dem Herzen kommenden Aeusserungen und Handlungen des Kindes vorkommenden Falls so zurückgehalten und geleitet werden, dass sie die still schaffende Erziehungsarbeit und die ihr angewiesenen Lebensverhältnisse nicht stören. Also die blossen Regungen der Naturkraft sind es, welche in Schranken gehalten werden müssen, begreiflicher Weise mit ganz andern Mitteln, oft viel stärkeren als andere tiefere Willensäusserungen des Zöglings, welche an sich sehr wichtig, für den Augenblick aber leiseres Anfassen erfordern. Unordnungen, Störungen, Ungezogenheiten heissen solche Handlungen. Wer, der gesunden Sinn für pädagogische Aufgaben und Zustände hat, wollte sie mit Ernst und Würde als gleichberechtigt mit den eigentlichen Erziehungssorgen behandeln?

Wir können die Behandlung dieser Ereignisse und Thaten im Reiche der Kinder mit dem wohlbekannten Namen der Polizei benennen, weil unzweifelhaft kein anderer so sehr die charakteristische Verschiedenheit von Aufgabe und Maassregeln an der Stirn trägt als gerade dieser — oder auch mit dem von Herbart zuerst gebrauchten Namen der Regierung, obgleich derselbe im Sprachgebrauche nicht recht hat heimisch werden wollen. Die Vertauschung, welche Waitz vorgenommen hat, ist schon oben p. 40 erwähnt und als misslungen bezeichnet. Das Wort Disciplin ist am wenigsten geeignet, weil dasselbe eine Menge ganz verschiedenartiger Maassregeln in sich vereinigen will.

Polizei kann recht eigentlich als Ersatz bezeichnet werden an allen Orten und für alle Fälle, wo die eigentliche Führung noch nicht oder nicht sofort eintreten kann. In dem Grade als der Charakter edle Züge in sich aufgenommen hat, bemächtigt sich der erzogene Mensch auch sofort der Formen, welche um höherer Zwecke willen beobachtet sein wollen[1]. So lange der Zögling das noch nicht ver-

1) §. 20 p. 32.

mag, so lange tritt die einfache, strenge, unmotivirte Forderung auf und Rousseau's »*Que l'enfant ne fasse rien sur parole*«[1] wäre hier ganz am unrechten Orte. Ruhe halten, Orte und Objekte schonen, Räume meiden, Beschäftigungen aufnehmen oder fallen lassen, Zeiten beobachten und tausend dahin gehörige Forderungen, welche nur vom Standpunkte des erzogenen und erfahrenen Bewusstseins begreiflich werden, — Alles dieses besorgt die Polizei. Sie ist allgegenwärtig, bald im Haus als Hauspolizei, bald in der Schule, bald im Garten, bald auf dem Turnplatze, bald auf den Wanderungen und Reisen.

Die pädagogische Polizei hat vielerlei Mittel und Maassregeln. Ihre Hauptaufgabe ist ganz im Allgemeinen, störende und unzeitige Begehrungen und Thätigkeiten nicht aufkommen zu lassen. Das kann sie erreichen durch direkten Gegendruck des Gebots, der Aufsicht, der Drohung, der Strafe, besser aber jedenfalls durch indirekten Druck. Wo liegt dieser? Im Interesse ist der Quell von Thätigkeiten gegeben, welche so sehr das Gemüth einnehmen, dass an ein Hervorbrechen unwillkommenen Thuns gar nicht zu denken ist. Schrankenlose Jugend gehört zu den »Schrecken der Schrecken« — wer möchte die Zeiten der Bachanten und *Scholares vagantes* wieder erleben[2]? — wer erschrickt nicht vor den Rohheiten hallischer Schüler zur Zeit von Innocenz III.[3]?

Objektive Institutionen, geeignet das Interesse der Jugend anzuregen, und persönliche, subjektive Unterstützung durch Auktorität, Theilnahme und das ganze Wesen des Erziehers[4] — das sind die Gewalten, welche gleichsam um das Gesammtgebäude der Erziehung eine lebendige Mauer ziehen[5].

---

1) Rousseau, Emile. liv. II. — Die dort hinzugefügte Befürchtung: »*Vous voulez qu'il soit docile étant petit; c'est vouloir qu'il soit crédule et dupe étant grand*« kann an eine in die obigen engen Grenzen eingeschlossene Haus- und Schulpolizei nicht geknüpft werden.

2) Fechter, Thomas Platter und Felix Platter. Basel 1840.

3) Cramer, Gesch. der Erziehung in den Niederlanden p. 81.

4) *Habet, ut obedienter audiatur quantacunque granditate dictionis majus pondus vita docentis.* Augustin, *de doctr. christ.* IV. 27.

5) Ueber das Ganze d. pädagog. Polizei vergl. Stoy, Haus- u. Schulpolizei. Berlin, Oehmigke 1856. Gründliche Ausführung der Aufgaben und Maassregeln s. bei: Ziller, Die Regierung der Kinder. Leipzig 1857. Bernhardi, Ueber die ersten Grundsätze der Disciplin, in dessen Ans. üb. d. Organis. d. gelehrten Schulen. Jena 1818. p. 135.

II. Besondere Hodegetik.

§. 38.

Auch die allgemeine Hodegetik fordert eine Uebertragung der allgemeinen Formen in die Eigenthümlichkeit des besondern Lebens. Woher anders sollten ihr die bestimmenden Momente kommen als von Alter, Geschlecht, Individualität? So entstehen also die drei Disciplinen: progressive, sexuelle, individuelle Hodegetik. Da nun aber jede Individualität streng genommen eine Abweichung von dem Normalzustande der geistigen Gesundheit ist, so gehört die Betrachtung der sittlichen Krankheit als eines höheren Grades der Abweichung in den Umfang der individuellen Hodegetik und wird als ein Theil dieser Disciplin unter dem Namen der pathologischen Hodegetik vorgenommen. —

Der Grundfehler der Rousseau'schen Pädagogik, das πρῶτον ψεῦδος*, liegt offenbar in der Verwechselung von Zweck und Mittel. Die Natur als solche ist nie berechtigte Gesetzgeberin für die Zwecke der Erziehung, wohl aber für die Mittel. Es gilt, den natürlichen Menschen zu verändern, und demnach, da das nur nach den Gesetzen der Natur geschehen kann, die Natur mit ihren eigenen Waffen anzugreifen. Das ist die Lösung des scheinbaren Widerspruches aus §. 18 p. 28.

Aus solchen Reflexionen erwächst das Bedürfniss der progressiven Hodegetik. Eine progressive Psychologie ist auch für sie wie für die entsprechende specielle Didaktik Grundlage und Voraussetzung. Eine solche Psychologie wird bei aller Anerkennung der ethischen Wichtigkeit der ersten drei Lebensjahre, »in welchen der Mensch mehr lernt als in den drei akademischen«[1], doch in unparteiischer Weise auch die übrigen Lebensalter behandeln und somit vor der Art von Abgötterei bewahren, welche auf Kosten der andern Zeiträume dem ersten Lebensfrühling sich zugewendet hat. Die progressive Hodegetik hat der Aufgaben und Hinweisungen für jedes

1) Jean Paul, Levana. §. 18.

Lebensalter so viele, dass die Führung im Angesichte des engen Zusammenhanges, in welchem jedes Frühere mit dem Späteren steht, erfüllt werden muss von freudiger Arbeitslust. Aber wie leicht wird diese abgekühlt durch unerwartete Hemmungen, welche so oft als Täuschungen heiterer Hoffnungen erscheinen! Hier gilt es, das »*Nil admirari**« im rechten Sinne des Wortes zu bewahren. Aber nur dem wird das bei aller Wärme möglich sein, welcher vorher wusste, was er zu erwarten hatte. Wird das die Wissenschaft je voraussagen können? Wenn das von einer Ankündigung nach Art der astronomischen für das Eintreten einzelner Vorstellungen, gleichsam der Gestirne am geistigen Himmel, auf bestimmte Zeitpunkte verstanden würde, dann könnte die Psychologie derartige Verworrenheit philosophischen Denkens nur beklagen, wie solche allerdings bei Manchen, welche über die Herbartische Anwendung der Mathematik auf Psychologie vorlaut urtheilten, vorhanden zu sein scheint[1]. Aber die Hauptzustände im geistigen Organismus haben so gut ihre bestimmten Zeiten des Eintretens, der Fortentwickelung, der Vollendung, wie im leiblichen Organismus. Und von ihnen mehr als eine blos allgemeine und unbestimmte Erwartung zu haben, das ists, was eine progressive Hodegetik möglich machen muss. Das Hervortreten der einzelnen Interessen, das erste Aufleuchten einzelner ethischer Ideen, die Scheu vor den Kreisen der Erwachsenen, die Empfindlichkeit in Bezug auf das Ich — — dieses und Aehnliches scheint im gegebenen Falle nur individuell zu sein und der Regel zu spotten: bei näherem Zusehen aber zeigt sich sehr bald auch hier das Allgemeine und Gesetzmässige, innerhalb dessen die individuelle Gestaltung und Abweichung erfasst werden kann. Ist doch die Auffassung des populären Bewusstseins voll von Ahnung eines Naturgesetzes, indem sie hier redet von den sogenannten »Flegeljahren«, dort von dem »verschlossen und trutzig« als unvertilgbaren Merkmalen des eigentlichen Knabenalters, dort vom Erwachen des Verstandes oder vom Eintritt des Zeitalters der Vernunft und wie die mythologischen Wesen der alten Psychologie weiter heissen

1) Hartenstein, Die neuesten Darstellungen und Beurtheilungen der Herbartischen Philosophie. Leipzig 1838.

Drobisch, Beiträge zur Orientirung über Herbarts System der Philosophie. Leipzig 1834.

mögen. So sind also die Grundlagen wie die Ansprüche für eine progressive Hodegetik bereits anerkannt.

Wie die Arbeit selbst angegriffen werden müsse, das lässt sich an zwei Leistungen als Anfängen der Wissenschaft deutlich machen. Herbarts allgemeine Zeichnungen[1] sind die eine. Sie geben das Muster, einen allgemeinen Umriss der Disciplin, wie dieselbe auf Grund der allgemeinen Pädagogik und am Faden der Psychologie entwickelt werden muss. Das bereits rühmlich erwähnte Werk der Madame Necker de Saussure ist die andere, obschon es trotz der vielen sinnigen aus einer reichen Beobachtung entnommenen Thatsachen nur um so mehr das Bedürfniss einer festeren Grundlage und mehr wissenschaftlichen Entwickelung fühlbar werden lässt[2].

Die Literatur der sexuellen Hodegetik könnte zu demselben Zwecke angezogen werden. Nicht sowohl um das Bedürfniss einer Anleitung zu wecken: in einer Nation, welche sammt der verwandten englischen fast noch allein die Idee der Familie in sich bewahrt, ist über die Wichtigkeit der weiblichen Erziehung kein Zweifel. Aber die Mittel sind oft unrichtig, die Vorschläge nicht selten wunderlich und zu einer wissenschaftlichen Behandlung geschah kaum noch ein Versuch. Die Anlage der sexuellen Hodegetik kann und darf keine andere sein als die oben bei Gelegenheit der Didaktik beschriebene. An rechter Stelle auftretend werden die zu gutem Theile goldenen Regeln Jean Pauls, werden die aus einer tiefen schönen Lebensanschauung hervorgegangenen Rathschläge Raumers[3] erst ihre rechte Würdigung und Anerkennung finden, werden so kurze, schlagende, aber dem Misverständniss leicht ausgesetzte Sätze wie der von Scheiermacher[4], dass die »kühne Maxime, welche ihr Objekt im Unrichtigen hat, mehr für die Erziehung des männlichen Geschlechts sich eigne, dagegen die vorsichtige Maxime eine grössere Anwendbarkeit habe für das weibliche Geschlecht, welches nie in

1) Herbart, Umriss pädagog. Vorlesungen. 2. vermehrte Auflage. 1841. Thl. II. Abschnitt IV. Cap. 1—4. Werke Bd. X.

2) Die Erziehung des Menschen auf seinen verschiedenen Altersstufen. Band I. u. II.

3) Jean Paul, Levana. Bd. II. Raumer, Geschichte der Pädagogik. III, 2.

4) Schleiermacher, Erziehungslehre p. 601 u. p. 357.

einen so freien und grossen Spielraum tritt und welches diejenige Selbständigkeit, die auf dem Begriff ruht, niemals erlangt« und der, so wie er dasteht, nur halb wahre Satz ebenfalls von Schleiermacher, »dass die Erziehung (!) der weiblichen Jugend immer ein Nachlassen von der Strenge der Ordnung, der Methode in der Erziehung der männlichen Jugend« sei, wird auch die bekannte gnomische Weisheit unseres grossen Göthe von der »Sitte« im Gegensatz zu der »Freiheit« des Mannes, von der »Schicklichkeit als der Mauer für das zarte leicht verletzliche Geschlecht«, wird so vieles andere Treffliche, welches im Laufe der Zeiten von kundiger Hand an Rathschlägen niedergelegt worden ist, von Caroline Rudolphi bis zu Diderot[1] und Madame Necker de Saussure als willkommene Gabe Aufnahme finden. Mehr noch! In vielen Hinsichten, ganz besonders aber für die Bildung des Objektiven im Charakter werden reiche Fundgruben sich öffnen in der poetischen und historischen Literatur. Wer dächte nicht an die Berichte von der verwandten englischen Frauenwelt, an lehrreiche Biographieen, wie an die »christlichen Frauenbilder« von Merz, an einzelne Gestalten wie die »Mutter Perthes«, wer hoffte nicht aus den Dichtungen der echten Volksschriftsteller, wie Pestalozzi, Hebel, Jeremias Gotthelf, Berthold Auerbach eine Theorie der weiblichen Erziehung zu befruchten? Nur durch eine solche, streng wissenschaftlich angelegte und sinnig und fleissig ausgeführte Behandlung der Aufgabe könnte ans Licht gebracht werden, ob Palmer Recht hat mit seiner — übrigens sattsam unbestimmten Behauptung: — »Der Unterschied in der Erziehung des Knaben und des Mädchens ist nicht so überaus gross (?), wie die Pädagogik (?) gerne annimmt.« (p. 309.)

Nun gilt aber innerhalb der Geschlechter noch der Unterschied der Individuen, und Jeder ohne Ausnahme hat, nach Jean Paul, seinen Ideal-Menschen in sich. So muss also die Führung begreiflicher Weise nach einer Disciplin Verlangen tragen, welche die Individualität zu ihrem Ausgangspunkte macht. Lässt sich ja doch kein einzelner Fall, weder der erfreuliche, noch der traurige, recht verstehen und behandeln, wenn der Erzieher die Fäden nicht

---

1) Diderot über Thomas, *Essai sur le caractère, les moeurs et l'esprit des femmes dans les différents siècles* 1772 in Grimms Correspondance.

in der Hand hat, mit denen das Vorliegende an die Natur des Zöglings geknüpft ist. Heil dem Manne, welcher in die Kunst, die Individualität mit der rechten Schonung zu behandeln, sich eingelebt hat, dass er, wie Cicero vom Isokrates erzählt, »den Einen mit Sporen antreibt, den Andern mit dem Zügel zurückhält«[1], Alles zur rechten Zeit, nie dem Kinde eine fremde Individualität aufzwingend, sondern wie Sokrates seine Ehre darin findend, dass aus einer und derselben Hand ein Plato, ein Xenophon, ein Aristipp, ein Antisthenes hervorgehen! Ein Ziel, welches als ein allgemeines und göttliches für alle Erziehung erst mit dem Evangelium der Welt aufgegangen ist[2].

Aber welche Vorbedingungen sind zu erfüllen, ehe die Wissenschaft den Anforderungen, welche sie an sich selbst stellt, wird entsprechen können! Zwar die Zeichnung für Anlage und Verlauf der Betrachtung ist nicht schwer zu finden. Es handelt sich zuvörderst um die Grundlage; diese liegt erstens in der allgemeinen Hodegetik und zweitens in der Psychologie, in der Lehre von der Individualität, dann um die Ableitung der speciellen Modificationen der Methode, welche den einzelnen vorher näher bestimmten Naturen entsprechen, endlich um Nachweisung und Begründung derjenigen Maassregeln, welche zur Behandlung sittlicher Krankheit oder Krankheitsanfälle gefordert werden.

Aber woher das Hauptsächlichste nehmen, die Charakteristik der Individuen, gleichsam die Werthbestimmungen für die Unbekannten in den allgemeinen Formeln? Einen Versuch hat bereits Schwarz gemacht[3], aber, ach! wie klein, ja fast kindlich nehmen sich seine Zeichnungen aus, gemessen am Maasstabe der Wissenschaft! Es muss leider bekannt werden, die bunte Welt der Kinder wartet noch auf die ordnende Hand, welche die Welt der Pflanzen längst gefunden. Einstweilen genügen die Umrisse, welche in grossartigem Stil der Schöpfer der neueren Psychologie hingeworfen hat[4]. Lässt sich doch schon von dieser Anhöhe vieles überschauen, was vorher verborgen lag.

1) Cic. de Orat. III, 9.

2) 1. Cor. 12, 4—11.

3) Schwarz, Erziehungslehre. Bd. II. Abth. 3 p. 576 folgg.

4) Herbart, Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. Werke Bd. X. 343 folgg.

Die Unterschiede im Rhythmus der Gedanken, in Weite und Tiefe, in Disposition zu excitirenden oder deprimirenden Affecten, zu Zorn und Angriff oder Furcht und Flucht, die Leichtigkeit oder Schwerfälligkeit im Wechsel der Gemüthslagen, die daraus hervorgehende grössere oder geringere Empfänglichkeit für Hingebung und Theilnahme oder für Isolirung und Härte — dieses und Aehnliches bringt für die Führung in den Verkehr mit den verschiedenen Individuen ganz merkwürdige Schattirungen; sie entwirft sich demgemäss eine andere Lebensordnung für diese, eine andere für jene Naturen, sie dringt bei dem Einen auf Concentrirung, bei dem Andern auf Erweiterung, giebt hier dem Umgang ein bedeutenderes Gewicht als dort u. s. f. Das Alles wird die Wissenschaft nicht aphoristisch und unmotivirt, sondern genau am Faden der Begriffe der allgemeinen Hodegetik und unter Garantie der psychologischen Grundlage vorlegen.

Mit denselben Begriffen wird nun zunächst auch das Gebiet der sittlichen Krankheit beherrscht. Es gilt auch hier im Interesse der Wissenschaft Klassen zu bestimmen. Die Gesichtspunkte liegen selbstverständlich in dem System der hodegetischen Begriffe. Je nachdem im Objektiven oder im Subjektiven des Charakters die Veranlassung zu einer Unterlassung oder zu einem positiven Verstoss gegen menschliche und göttliche Gesetze begründet war, je nachdem müssen die Gegenmaassregeln der Führung sich ändern. Die Wissenschaft wird auf Veranlassung der Psychologie ihre Betrachtung und Anweisung in zwei Haupttheile spalten, in dem einen die Fehler, welche der Zögling macht, so zu sagen die einzelnen Krankheitsanfälle, acuten Krankheiten vergleichbar (welche der nachahmende Beneke ungeschickter Weise symptomatische (!) Unarten nennt), in dem anderen die tieferes Verderben anzeigenden Fehler, welche der Zögling hat, so zu sagen, die chronischen Krankheiten behandeln. Hier kommen von selbst die Mittel entgegen der auf den Grund schauenden Diagnose. Der Grad der Hoffnung auf Genesung, die Nähe des Rückfalls, die fortgehende Kur — — dieses und vieles Andere, in wunderbarer Analogie den Problemen und Lösungen der leiblichen Heilkunde sich anschliessend, kommt zur Untersuchung.

Solche pathologische Hodegetik hat wohl kaum zu fürchten, dass sie wegen ihrer strengen Methode unter den Generalbegriff der » forma-

listischen Pädagogik« subsumirt werde. Es könnte das wohl nur dann geschehen, wenn man an die Stelle der neueren wissenschaftlichen Medicin die romantische Unwissenheit der Semmeldoktoren, Homöopathen, Wunderdoktoren und Anderer setzen wollte! Von einem Generalmittel gegen alle Krankheiten weiss die echte Wissenschaft nichts und würde es auch in den würdigsten Formen empfohlen. Mühsames ernstes Studium, von welchem viele moderne Heilkünstler nichts wissen, ist nöthig für die ernste heilige Aufgabe, solche Naturen zu heilen, welche an ihrem besten Theile krank sind. In ganz besonderem Grade soll vor Allem auch die Wunderkraft eines echten in das Innere dringenden Unterrichtes aufgerufen werden. Das erste Aufleuchten eines edleren Interesses wird immer als der erste Hoffnungsschimmer einer sich vorbereitenden Genesung begrüsst und in ernster Sorge gepflegt und behütet werden müssen[1].

1) Die hier wie bereits mehrmals hervorgehobenen innigen Beziehungen zwischen Führung und Unterricht sind in eingehender Untersuchung auf das Gründlichste dargelegt worden von Ziller in: Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig 1865.

Zweiter Theil.

Von der historischen Pädagogik.

§. 39.

Einleitung.

Das Bedürfniss, welchem die historische Pädagogik dienen soll, verlangt vor Allem Kenntniss des gegenwärtigen Momentes, an welchen der zukünftige soll angeknüpft werden, führt somit zunächst auf eine pädagogische Statistik. Da indessen die Gegenwart nur verstanden werden kann als Resultat der Vergangenheit, so wendet sich das Interesse weiter rückwärts zu vergangenen Jahren und Jahrhunderten, somit zu einer historischen Pädagogik im eigentlichen Sinne. Dieselbe hat demzufolge in dem Motiv ihrer Entstehung ein Princip, welches für Umfang und Art ihrer Untersuchungen maassgebend ist.

Man braucht sich nicht in bedeutungsvolle Jahre zu versetzen, wie in das Jahr 1781, das eine, welches fast zu gleicher Zeit Lienhard und Gertrud, die Kritik der reinen Vernunft und die Räuber erscheinen sah, um der Nothwendigkeit einer statistischen Belehrung über die Zustände und namentlich über die Bewegungen auf dem Erziehungsgebiete lebhaft inne zu werden. Man braucht sich auch nicht auf den bekannten Satz Lessings zu berufen, »dass nur der Schreiber der Zeitgeschichte vorzugsweise als Historiker zu betrachten sei«, um auf die Würde einer Geschichte der pädagogischen Gegenwart hinzuweisen. Jede Zeit bietet jedem, dem in die Wirksamkeit der Leitung Eintretenden nicht anders als dem auf bisherigem Grunde Fortbauen-

den, ein ganzes System von Beziehungen, in denen das kleinere oder grössere Gebiet der eigenen Thätigkeit zu anderen steht. Wer hätte, »in der Zeit der Concordate« an der Leitung des preussischen Volksschulwesens sich irgendwie betheiligen können ohne Kenntniss der Regulative und der dahin einschlagenden Literatur: wer in Oesterreich, Baden, Württemberg, Bayern u. a. m. ohne Verständniss der neuesten Schulordnungen wirken wollen? Und im Inneren der eigentlichen Didaktik nicht anders. Gehört es nicht zur Natur der erziehlichen Aufgabe, den Zögling an die Quellen der Erkenntniss, welche durch die Arbeit der Zeitgenossen aufgeschlossen worden sind, hinzuführen, weil ja seine Zukunft auch im Bereiche dieser Quellen liegen wird? So darf also z. B. der geographische Unterricht auf keinem anderen Grunde sich aufbauen als auf dem von C. Ritter; die Reihe der methodischen Arbeiten, in denen die Lehrmittel von Roon, Völter, Daniel, Kiepert, Stössner u. A. liegen, kennen gelernt haben, ist eben darum geradezu eine pädagogische Pflicht: und die wissenschaftlich eben so sehr als methodisch bedeutsamen Werke von Diez für die romanischen Sprachen, Grimm für die deutsche, Curtius für die griechische Sprache nicht zu kennen und nicht zu verwerthen, wäre unverantwortlich.

Diese Kenntniss der gegenwärtigen Zustände in der pädagogischen Praxis und Theorie nach allen Seiten hin zu bieten, ist die Aufgabe einer Disciplin, welche am besten mit dem Namen der pädagogischen Statistik sich bezeichnen lässt. Freilich nicht in dem Sinne, welchen eine populäre Auffassung mit diesem Namen verknüpfen möchte, als ob ein System von Namen und Zahlen dem oben genannten Zwecke entsprechen sollte. So nimmt das unkundige Auge das Gerüst für das Haus. Statistik berichtet in entsprechender Weise über Gegenwärtiges wie die Historie über Vergangenes[1] und kaum dürfte eine treffendere Nominaldefinition gefunden werden als die von Schlözer: »Statistik ist eine stillstehende Geschichte.« Einer solchen Geschichte der Gegenwart weist Lessing die höchste Stelle an.

Aber wer möchte, wenn er einmal pädagogisches Interesse hat, selbst hier stillstehen? Einzelne ferner liegende Wissenschaften konnten zu Zeiten ignorirt werden, wie z. B. Geographie, in welcher

1) Heisst ja doch ἱστορία in der ältesten ursprünglichsten Bedeutung »*cognitio rerum praesentium**« Gell. NN. AA. V, 18.

Muretus einstens solche Unkenntniss zur Schau trug, dass er lachend seine Verlegenheit in Betreff der Lage von Rostock verkündete: hier weisen tausend Fäden weiter zurück auf die eigentliche Geschichte der Erziehung in vergangenen Zeiten. Da hat bald ein Bestehendes in der Gegenwart, wie z. B. das Realschulwesen, so andauernd um seine Existenz gegen die früher im alleinigen Besitz gewesenen Gegner zu kämpfen, dass man nothwendig diesen und somit weit zurückliegenden Zeiten näher treten muss: oder eine einseitige extreme Richtung, wie vor einigen Jahren die von Wackernagel erfundene Weise des deutschen Sprachunterrichtes, kann gar nicht anders verstanden und begriffen werden denn als Reaction gegen das Wurstische Regiment, welches nun bereits der Geschichte angehört. Oder Manches ist Fortsetzung und Fortentwickelung früherer noch unvollkommnerer Zustände — wie z. B. die Lehrerseminarien, welche man bei allen ihren vielen und grossen Mängeln erst dann richtig begreift und billig beurtheilt, wenn man erkannt hat, dass — die drei ältesten[1], zu Braunschweig, Wesel und Gotha ausgenommen — die Wurzeln dieser Anstalten nicht weiter hinauf reichen als bis ins achtzehnte Jahrhundert, die Mehrzahl noch nicht ein Jahrhundert alt ist.

Freilich liegt der Ruhepunkt für die Forschung nicht immer so nahe und man braucht nur an Objekte wie die klassischen Sprachen zu denken, um sofort bis in die Zeiten der *restauratio literarum* zurückgeleitet zu werden. Aber Princip und Gesichtspunkt liegt dort nicht in dem allgemeinen culturhistorischen, sondern in dem specifischen pädagogischen Interesse. Aber ist solche Führung auch sicher genug? Oftmals liegen die pädagogischen Beziehungspunkte offen zu Tage, oft genug aber werden Mittelglieder von Nöthen sein, deren Auffindung eben eine besondere Anforderung an den pädagogischen Historiker in sich schliesst. Für die Einsicht in die Lehrerseminare z. B. bedarf freilich Niemand Berichte über römische, griechische oder wohl gar orientalische Zustände und für die deutsche Schule scheint die ganze hellenische Welt fern zu liegen: für die Volksschule, weil jenen Zeiten und Menschen der Begriff einer solchen noch nicht existirte, für die höhere Schulanstalt, weil das dem mo-

1) Braunschweig 1679, Wesel 1687, Gotha 1698.

dernen Schulwesen als integrirender Theil innewohnende Studium fremder Sprachen dort keine Nothwendigkeit, nicht einmal eine Möglichkeit war; ja auch für das ganze Gebiet der Führung scheint in der einen Thatsache des Sklaventhums ein Moment der grössten, alle Analogie von vorn herein abschneidenden Verschiedenheit gegeben zu sein. Indessen würde gerade genauere Analyse jener Verhältnisse unzweifelhaft darthun, wie die Betrachtung erziehlicher Zustände bei einem so hochbegnadigten, zwar nicht alle, aber doch viele[1] Seiten des menschlichen Wesens in der schönsten Form darstellenden Volke unbedingt ein hohes pädagogisches Interesse in Anspruch nehmen und des Lehrreichen die Fülle darbieten könne. So also gewinnt das oben aufgestellte Princip nach der einen Seite hin bestimmtere Gestalt. Nehmen wir dazu alles dasjenige, was durch Mittelglieder dem praktischen Interesse nahe gebracht werden kann. Wir haben hierbei nicht nöthig, für die historische Darstellung pädagogischer Verhältnisse der alten Welt fern liegende Beziehungen zu suchen wie etwa zwischen Carthago und modernen Handelsstädten und so fussend auf Ciceros gelegentlichen wenig bedeutenden Aeusserungen oder auf der Nebenbemerkung Platos über die Phönizier[2] ungerechte und flache Hindeutungen auf realistische oder sogenannte materialistische Richtung auszusprechen, wie dieselben die Humanisten von jeher gern gegen die Realschulen im Munde führten! Abgesehen von allen einzelnen analogen Dingen sind viele Bilder fern liegender pädagogischer Zustände von grosser Bedeutung als Illustrationen oder Frakturschrift über pädagogische Gesetze in ähnlicher Weise, wie Plato seine Zeichnung des Staates als eine Ethik mit grösseren Schriftzügen angesehen wissen wollte[3]. Gleich-

1) Unbefangene Betrachtung muss derjenigen Auffassung, welche in dem griechischen Volke geradezu das menschliche Ideal finden wollte, entschieden entgegentreten und die Bewunderung auf das rechte Maass zurückführen. Vergl. die gediegene Rede von Hundeshagen: über die Natur und die geschichtliche Entwickelung der Humanitätsidee, Heidelberg 1852 und Jacobs: Erziehung der Hellenen zur Sittlichkeit. Verm. Schriften Bd. III. p. 1—60. — Palmer evang. Pädagog. p. 7.

2) *τὸ φιλοχρήματον, ο περὶ τούς τε Φοίνικας εἶναι καὶ τοὺς κατὰ Αἴγυπτον φαίη τις ἂν οὐχ ἥκιστα**. Rep. IV, 435, A.

3) Rep. II. 368 D.

wie eine eindringlichere Warnungsrede an die examensüchtige Gegenwart in Deutschland und Frankreich kaum gefunden werden möchte als in den Bildern des chinesischen Schul- und Examenwesens, selbst in den Schriften der solche Bildung anpreisenden Jesuiten: so mögen auch andere Berichte immerhin ihre Hauptbedeutung darin haben, dass sie Contraste zu Tage fördern. Wie sollten z. B. die ausführlichen und gründlichen Nachrichten über pädagogische Zustände bei den romanischen Völkern nicht für die germanischen Stämme die entgegengesetzten und leicht auf Zeit verloren gehenden Erziehungsziele in ein helleres Licht setzen?

Somit ist der Umfang einer dem pädagogischen Bedürfniss dienenden Historie immerhin sehr gross zu nennen, obschon auf der anderen Seite sich von selbst versteht, dass viele Gegenden der Vergangenheit, welche eine reine Culturgeschichte bis ins Kleinste beleuchten würde, hier nur mit wenigen Strichen angedeutet werden dürfen. So würde ja auch eine zum Zweck politischer Bildung bearbeitete Geschichte der Verfassungen nicht anders können als die Gesetzgebung der asiatischen Despotieen anders bearbeiten als diejenige der klassischen Völker des Alterthums und des politisch reifsten Volkes von England, eine Geschichte des Kultus Bedenken tragen, sich in die Einzelheiten des indischen Ceremonialgesetzes zu vertiefen. Der historischen Pädagogik gilt in gewissem Sinne ganz besonders, was Dahlmann der Geschichtsdarstellung überhaupt vorschreibt, »sie solle nur solchen Bewegungen nachgehen, welche in die Gegenwart münden«, und ganz entsprechend Thiersch[1] von der Kirchengeschichte verlangt, »dass sie sich zur wahren und wahrhaft theologischen Wissenschaft erhebe, wenn sie die ganze Vergangenheit auf die Gegenwart beziehe, um das Verständniss der Gegenwart zu begründen und divinatorische Blicke in die Zukunft der Kirche zu eröffnen«. —

§. 40.

Das Verständniss des historischen Materials ist selbstverständlich an bestimmte Voraussetzungen geknüpft. Da nun

2) Thiersch, Vorlesungen über Protest. und Kath. Erlang. 1846. Bd. I, 138.

erstens die Erziehungsgeschichte ihrem Begriff nach der Gesammtgeschichte als Theil zugehört, so wird diese sammt der ihr zugehörigen Chronologie und Geographie für die historische Pädagogik zur allgemeinen Hülfswissenschaft: da aber ferner zweitens die eigenthümlichen Quellen für die Geschichte der Erziehung sprachliche Kenntnisse aller Art und diplomatische Fertigkeiten in Anspruch nehmen, so werden Philologie im weitesten Sinne des Wortes und Diplomatik zu besondern Hülfswissenschaften für die historische Pädagogik.

Es liegt in der Natur einer Specialwissenschaft, dass dieselbe an die allgemeine in allen den Punkten sich anlehnt, welche nicht in dem engeren Kreise liegen. Wie möchte eine Dogmengeschichte die einzelnen Schlachten Constantins oder Tillys erzählen und wie eine Geschichte der Pädagogik bei aller Anerkennung der pädagogisch folgenschweren Ereignisse des dreissigjährigen Krieges diesen selbst in die Darstellung aufnehmen? Die eine wie die andere werden nur die Punkte bezeichnen, an welche die ihren Aufgaben entsprechenden Ereignisse und Zustände sich anschliessen, jene selbst aber voraussetzen, so fest bestimmt durch die Hülfsmittel der Chronologie, als nur irgend möglich, so genau begrenzt in ihrer räumlichen Unterlage und Umgrenzung, als die historische Kunst verlangt.

Aber das Verhältniss zwischen den Beiden ist ein noch weit innerlicheres, gleichsam das zwischen Mutter und Tochter. Sind nicht die Erziehungszustände zum guten Theil Funktionen von Grössen, welche mitten im politischen und socialen Leben der Völker liegen und dort nach den Gesetzen einer »Physik der Gesellschaft« bestimmt werden? Die Trägheit und Starrheit der asiatischen Völker auf der einen, wie die Regsamkeit, Bewegung, Vielseitigkeit der Interessen in den griechischen Stämmen auf der anderen Seite — dieses und vieles Andere, was für die Pädagogik höchst wichtig ist, hat in den Ableitungen und Combinationen der allgemeinen Geschichte seine Begründung. Wie sie für die genannten Verhältnisse die eigenthümliche Natur des hellenischen Landes mit seinem heiteren Himmel, seinem gemilderten Klima, seinen langen und vielgegliederten Küsten,

seiner Inselnachbarschaft in Rechnung bringt und als den natürlichsten Erklärungsgrund für das Verständniss der pädagogischen Zustände vorlegen muss: so wird sie auch die charakteristischen Erscheinungen in Schule und Familie bei den romanischen Völkern in ihrem Gegensatze gegen die in wechselndem Klima und unter merkwürdigen Faktoren herangewachsenen germanischen Stämme und unter ihnen wieder die bei aller Familienähnlichkeit seltsam abweichenden Formen desjenigen germanischen Stammes, welchen die Hand der Vorsehung auf die meerumflossene Insel führte, nicht blos berichtend, sondern eben damit auch erklärend mitzutheilen haben.

Auf solchen allgemeinen materialen Voraussetzungen muss also die historische Pädagogik ruhend gedacht werden, damit sie ihrer besonderen Aufgabe sich hingeben könne. Welcher Hülfen sie dann bedürfen werde, kann nicht zweifelhaft sein. Liegen ja doch ihre eigenthümlichen Quellen in denselben Gegenden, in denen die Kulturgeschichte arbeitet. Da wird bald die tiefe Gelehrsamkeit eines Lassen[1], bald die sinnige Forschung eines Jac. Grimm[2], bald der treue Fleiss eines Spiegel[3], bald die Unermüdlichkeit eines Klemm[4], Weiss[5], Häfner[6] von Nöthen sein, um die Völker der verschiedensten Zungen in ihrem Umgange mit den Kleinen zu belauschen oder die Denkmäler ihrer meist mit ihrem Glauben und Aberglauben innig verschmolzenen Gesinnung gegen die jüngeren Geschlechter zu verstehen. Der Vendidad so gut wie Tristan und Isolde, Shakespeare nicht minder wie der Hitôpadesas, die »Wolken« des Aristophanes ebenso wie Dantes divina comoe-

1) C. Lassen, Indische Alterthumskunde. Bonn u. Leipzig 1844 bis 1847.

2) Jac. Grimm, Deutsche Mythologie. Göttingen 1844.
Jac. u. Wilh. Grimm, Deutsches Wörterbuch. Leipzig 1854 folgg.

3) Spiegel, Avesta, die heiligen Schriften der Perser. Aus dem Grundtext übers. Leipzig 1852.

4) Klemm, Allgemeine Culturgeschichte der Menschheit. Leipzig 1843 folgg.

5) Weiss, Kostümkunde, Handbuch der Tracht, des Baues und der Geräthe der Völker des Alterthums. Abth. I. u. II. Breslau 1853. 1860.

6) von Hefner-Alteneck, Trachten des christlichen Mittelalters. Frankf. 1840—54.

dia sollen offen da liegen, so oft es sich darum handelt, das pädagogische Bild einer Zeit zu zeichnen. Aber die eigentliche Literatur ist noch bei Weitem nicht ausreichend. Wie viel schätzbares Material mag noch in den Archiven der Kulturvölker der Gegenwart verborgen liegen, wenn einzelne Monographieen über einen kleinen Theil des auch für das deutsche Schulwesen bedeutungsvollen sechszehnten Jahrhunderts wie die von Schwarz[1] und Beck[2] so viel Neues zu Tage fördern konnten, und wie lassen Versuche wie der von Kundmann[3] nicht ohne Glück gemachte die Bedeutung ähnlicher Denkmäler ahnen!

Die Ausbeutung jener wie dieser, freilich bald mehr bald weniger ergiebigen, immer aber unentbehrlichen Fundgruben ist nur möglich mittels Philologie und Diplomatik, welche somit zu der historischen Pädagogik in das Verhältniss instrumentaler Hülfswissenschaften treten. —

§. 41.

Historischen Zuständen kann der Beobachter in zwiefacher Weise gegenübertreten, entweder so, dass er die Gesammtheit der zusammengehörigen Dinge in ihrer Wechselwirkung und Aufeinanderfolge betrachtet, oder so, dass er, ein Element aus der Mehrheit heraushebend, die Fortbewegung und Fortentwickelung dieses einen im Strome der Zeiten im Auge behält. Dem ersteren Verfahren hat der allgemeine Theil der historischen Pädagogik, dem letzteren der besondere zu entsprechen.

Die einfachste sachliche wie logische Ueberlegung führt auf die Unterscheidung des Allgemeinen und Besonderen auch bei der historischen Pädagogik, d. h. auf eine pädagogische Universal- und Special-Historie. Es handelt sich nur um die Gesichtspunkte der Sonderung.

Wenn die geläufige populäre Auffassung in der Beschränkung der historischen Forschung auf bestimmte Zeiten das Charakteristische der Specialhistorie finden möchte, so muss ihr mit Recht entgegen-

1) E. Schwarz, Das erste Jahrzehnt der Universität Jena. Jena 1858.
2) Beck, Johann Friedrich der Mittlere. 2 Thle. Weimar 1858.
3) Kundmann, *Academiae et scholae Germaniae in nummis.* Vratislav. 1741. 4.

gehalten werden, dass, wenn zu jenen Beschränkungen nicht noch ein Moment hinzugefügt wird, das Ganze nur als ein Theil der Universalhistorie anerkannt werden könne. In dem Stoffe selbst, nicht in einer Einschliessung in unwesentliche Grenzen muss die Specialisirung gegeben sein. Oder ist das nicht universale Betrachtung, wenn über die pädagogischen Zustände insgesammt zu irgend einer Zeit, und wärs innerhalb des kurzen Zeitraums von einem Jahre, Bericht erstattet wird? Speciell kann der Bericht offenbar erst dann genannt werden, wenn einzelne pädagogische Subjekte oder Objekte, Sätze oder Probleme oder Institutionen oder was sonst, in den verschiedenen Stadien ihres Entstehens, Aufblühens, Abblühens verfolgt werden. In ähnlicher Weise hat die Theologie ihre Specialhistorie bald unter dem Namen der *études historiques* [1], bald mit der Bezeichnung einer Geschichte, sei es der Predigt oder des Mönchthums oder der Gnosis [2], ebenso die Philosophie ihre Specialuntersuchungen über die Geschichte des Naturrechts [3], der metaphysischen oder ethischen Begriffe wie vom Eide, vom Gewissen, vom Selbstmord [4], ebenso die Jurisprudenz ihre Specialgeschichte der Lehre vom Besitz [5], von localen Rechtsverhältnissen [6], endlich die Medizin ihre täglich an Bedeutung gewinnenden Untersuchungen über einzelne Krankheiten und Krankheitsformen bald ohne bald mit Beziehung auf specielle klimatische Verhältnisse.

Auf diese Weise ergiebt sich zugleich das Verhältniss der Specialgeschichten zur Universalgeschichte der Erziehung als das der Bausteine zum Werke. Und wenn wie hier so auch auf andern Gebieten die Universalhistorie früher bearbeitet worden ist, ehe die Specialuntersuchungen vollendet vorlagen, so ist das nicht als eine widersprechende, sondern als eine in den natürlichen Schranken

---

1) E. Chastel, *études historiques sur l'influence de la charité durant les premiers siècles chrétiens. Paris* 1853.

2) Paniel, Möhler, F. C. Baur.

3) Glafey, Gebauer, Henrici u. A.

4) Stäudlin u. A.

5) F. v. Raumer über die geschichtl. Entwicklung der Begriffe von Recht, Staat u. s. w. Leipzig 1832.

6) J. K. Bluntschli, Geschichte des schweizerischen Bundesrechtes etc. 2 Bde. Zürich 1847—52.

menschlicher Arbeit überhaupt begründete Thatsache anzusehen. Der Universalhistoriker verfährt oft vorgreifend, ersetzt durch Combinationen und Induktionen den Mangel detaillirter Vorlagen und es zeigt sich gerade darin die Grösse seiner Begabung, dass er gleichsam Bahn brechend späteren Arbeiten vorauseilt.

So werden auch — und das mit vollem Rechte — die Arbeiten der pädagogischen Univeralgeschichte neben den speciellen Untersuchungen ihren Fortgang haben und die letzteren — wie das z. B. schon jetzt an mehreren Punkten dem verdienstvollen Versuch von Schwarz[1] geschehen ist, — nachher ergänzend und berichtend an die ersteren sich anschliessen.

I. Allgemeiner Theil.

§. 42.

Es liegt in der Natur der erziehenden Thätigkeit, dass das Handeln oftmals durch die Forderungen des Augenblicks und der Verhältnisse, unbestimmte Eindrücke, unerwartete Erregungen, kurz, nicht durch Einsicht und klares Vorstellen veranlasst wird, und wiederum, dass die Gestaltung, Veredlung oder Trübung des pädagogischen Gedankenkreises unabhängig von einer zugehörigen Praxis von Statten geht. In diesen nothwendigen und eben darum im Grossen wie im Kleinen sich wiederholenden Vorgängen liegt für die historische Pädagogik ein zwingendes Motiv, die Geschichte der pädagogischen Praxis von derjenigen der pädagogischen Meinungen gesondert zu betrachten und erst auf Grund solcher Sonderung die gegenseitigen Beziehungen in Betracht zu ziehen.

Kant[2] stellte vor langen Jahren die grosse Aufgabe: »Der Mechanismus in der Erziehung muss in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben

---

1) F. Chr. Schwarz, Erziehungslehre Bd. I. Abth. 1 u. 2.

2) Kant, Werke (Ausgabe von Hartenstein) X. p. 390.

werden.« Mechanismus und Wissenschaft, Theorie und Praxis, Kunstlehre und Kunst — das sind überhaupt die beiden Faktoren, auf welche die Analyse einzelner Thatsachen immer geführt wird im pädagogischen Gebiete wie in vielen anderen. Wie in dem Leben der Kirche das Dogma sich heraushebt und Gegenstand besonderer Behandlung wird, so tritt in dem socialen Leben die Gestaltung der Verfassung und aller übrigen politischen Lebensformen neben der philosophirenden Betrachtung auf, welche nach den sichersten Stützpunkten und Regeln sucht: die Werke der Malerei, Skulptur, Architektur wuchsen nicht auf dem Boden der Reflexionen und die Künstler erhielten erst mitten in der Zeit des Wachsthums und der Blüthe in ihr eine Führerin, gerade wie Aristoteles, der Begründer der Poetik, für seine grossartigen Untersuchungen bereits die Schöpfungen eines Homer und Sophokles vorfand. Ein wie grosser Zeitraum freilich zwischen der Betrachtung und Handlung liegt, das hängt von eigenthümlichen Ursachen ab und es kommt für die vorliegende Frage kein Einwand aus der merkwürdigen und für das deutsche Wesen ehrenvollen Thatsache, dass »unsere grossen Dichter unstreitig mit einer wunderbaren Verbindung des natürlichen Dichterinstinktes, mit einem hellen Selbstbewusstsein über ihr Thun, ihren Werth und ihr Verdienst das höchste in unserer Dichtung erreicht und von dem ersten Aufblühen unserer neuen Poesie an fast Alle gestrebt haben, Einsicht und Kunst zu vereinen«[1].

Die Selbständigkeit der beiden Faktoren bei aller Innigkeit und Vielseitigkeit der Berührungen springt an unzähligen Punkten und namentlich dann in die Augen, wenn beide zu einander in Gegensatz treten. In der Energie des Denkens hatte der Kolophonier Xenophanes, mit orthodoxer Härte der Ephesier Herakleitos[2] den Homer aus den Schulen und dem Umgange der Jugend, Plato in der Consequenz seiner Principien sogar aus der Gemeinschaft der Erwachsenen verbannen wollen: und nirgends zeigt sich eine Spur von Erfolg. Zu Xenophons Zeiten[3] konnte man Tag für Tag homerische Gesänge absingen hören und Alcibiades durfte einen

---

1) Gervinus, Historik p. 14.

2) »'Εκβάλλεσθαι καὶ ῥαπίζεσθαι*.« Diog. Laert. IX, 1. p. 549 ed. Meib.

3) Xenoph. Conviv. III, 6.

Schulmeister, bei welchem er den Homer nicht fand, unter allgemeiner Beistimmung züchtigen[1]. Ungesucht bietet sich hier dar die Analogie der Dogmengeschichte, über deren Verhältniss zur Kirchengeschichte Schleiermacher treffend bemerkte: »dass auf der einen Seite grosse Veränderungen vor sich gehen können, während auf der andern noch Alles beim Alten bleibt, und für die eine Seite ein Zeitpunkt als Entwickelungsknoten bedeutend sein kann, der für die andere bedeutungslos erscheint«[2].

Nun sollte es wohl keine Unmöglichkeit sein für den gewandten Historiker, abwechselnd bald die Zustände der pädagogischen Lehre bald die der Praxis darzustellen etwa nach dem Bilde, unter welchem Hase sich die christliche Dogmengeschichte vorstellt[3], und in der Weise, welche dem Recensenten von Cramers Geschichte der Erziehung und des Unterrichts ziemlich dunkel vorgeschwebt zu haben scheint[4]: es würden aber doch sehr bald nicht unbedeutende Inconvenienzen zum Vorschein kommen. Da würde die Darstellung bald ungebührlich weit ausholen müssen, viel weiter als die Verständlichkeit einer Thatsache erfordert, lediglich damit die Lehre begreiflich werde: so z. B. in der modernen Welt bei den Zeiten, wo die französischen Encyclopädisten auf die Umwandlung der pädagogischen Gewohnheiten in Deutschland Einfluss gewinnen: in ähnlicher Weise da, wo die altgriechische Erziehung durch die Sophisten, diese Encyclopädisten des Alterthums, alterirt wird. Ein anderes Mal würde die Darstellung solcher erziehlichen Zustände, welche in keiner Weise aus der pädagogischen Meinung, sondern aus glücklichen oder unglücklichen nationalen oder localen Ereignissen, aus alten ver-

1) Plutarch, Alcib. cap. 7.

2) Schleiermacher, Kurze Darstellung des theol. Studiums. 2. Ausg. Berlin 1830. §. 166.

3) Hase, Kirchengesch. Vorrede p. VI.: »Zwischen der Dogmengeschichte als besonderer Wissenschaft und als Theil der Kirchengeschichte besteht nur ein formeller Unterschied; denn abgesehen von dem verschiedenen Umfange, der äusserlich bedingt ist, behandeln sie nur verschiedene Pole derselben Axe: jene das Dogma mehr als den sich entfaltenden Begriff, die Kirchengeschichte das Dogma inmitten der äussern Ereignisse.«

4) Berliner Jahrbücher für wissenschaftliche Kritik. 1835. April. p. 607.

härteten Rechtsverhältnissen u. dergl. herzuleiten sind, als ein fremder Stoff den natürlichen Zusammenhang in der Entwickelung der Meinungen mehr unterbrechen, als im Interesse der Einsicht und des Verständnisses geschehen darf. Englische[1] und irische Schulzustände, im gewissen Sinne auch amerikanische[2] sind hier redende Beispiele.

§. 43.

Pädagogische Meinung und Praxis haben gemeinsame Beziehungen zu Religion und Wissenschaft und werden demnach beide von den auf diesen Gebieten vorhandenen Zuständen berührt werden. Dagegen werden Veränderungen in dem philosophischen Bewusstsein einer Zeit mehr die pädagogische Meinung, Bewegungen auf dem politischen und socialen Gebiete mehr die pädägogische Praxis bestimmen.

Wie auch immer die historische Pädagogik ihre Darstellungen gestalten möge: soviel ist für alle Formen der historischen Kunst als wesentlich und unentbehrlich vorauszusetzen, dass zu jedem Ereigniss die wirkenden Ursachen als integrirender Theil hinzugerechnet und analytisch vorgelegt werden müssen. Solches liegt in der allgemeinen Gesetzgebung der Historie, ohne dass dadurch der einseitigen und beschränkten Weise des Pragmatismus, welcher vom Ideal der Geschichtschreibung ziemlich weit entfernt ist, das Wort geredet werden sollte. Begreiflicher Weise ist es eine Hauptaufgabe, die wesentlichen Faktoren im Auge zu behalten. Werden sich diese immer voraus bestimmen lassen? Eine treffende Analogie liegt nahe.

Wer da weiss, dass die Medicin eine angewandte Naturwissenschaft ist, der wird beim Durchlaufen ihrer Geschichte nichts Anderes erwarten, als dass alle Hauptveränderungen in ihr von Bewegungen im Kreise der Naturwissenschaften ausgehen, dass die höhere Entwickelung der deutschen Medicin von Roger Baco beginnt, dem

---

1) J. A. Voigt, Mittheilungen über d. Unterrichtswesen Englands und Schottlands. 1857. p. 23—75.

John Hoppus, *Crisis of popular education* 1847.

2) F. Löher, Geschichte und Zustände der Deutschen in Amerika. 1847. p. 364 folgg.

grossen naturwissenschaftlichen Märtyrer (1294), dass später wiederum von Regiomontan, Beheim, Copernicus, Galilei, Keppler einerseits, Brunfels, Fuchs, Gessner, Bauhin andererseits ein neuer Aufschwung in der Medicin veranlasst wird, dass z. B. aus den Fesseln der Chemiatrie und Iatromechanik nur die induktorische Methode der Naturwissenschaft befreien kann, endlich dass die Medicin auf den Namen einer wirklichen Wissenschaft erst Anspruch erheben darf, nachdem Volta, Galvani, A. v. Humboldt, Oersted, Lavoisier, Davy ein ganz neues Licht in Physik und Chemie gebracht haben, und dass in gleicher Weise in unseren Tagen den Entdeckungen in Chemie und Physiologie fast gleichzeitig ein Schritt vorwärts auf dem Felde der Medicin entspricht.

Ganz ähnlich werden die geschichtlichen Vorgänge innerhalb der Pädagogik begreiflich werden, wenn ein ähnliches Abhängigkeitsverhältniss als ein ihr wesentliches nachgewiesen werden kann. Ein solches ist bereits oben festgestellt. Die philosophische Pädagogik, welcher eine gewisse Oberherrlichkeit über die historische zugesprochen werden musste (§. 12), hat in ihrer Teleologie auf die Glaubenslehre und Ethik, in ihrer Methodologie auf Psychologie und die übrigen Wissenschaften als auf die Gebiete hingewiesen, in welchen ihre vornehmsten Hülfsquellen liegen. Daraus ergiebt sich von selbst der Schluss, dass die jedesmaligen allgemeinen pädagogischen Zielpunkte eines Zeitalters vorzugsweise vom Stande des religiösen Bewusstseins abhängen, die besonderen Zwecke aber und die Veranstaltungen sich nach dem geistigen Vermögen richten, welches durch die Wissenschaft dem Gemeinbewusstsein einer Zeit gegeben worden ist.

Wird nächstdem aber der specifische Unterschied zwischen der in den Köpfen und Herzen weniger Gebildeten sich entwickelnden und gestaltenden pädagogischen Meinung und Lehre von der in den Gewohnheiten und unbewussten Thätigkeiten der Masse wohnenden pädagogischen Praxis in Betracht gezogen, so modificiren sich die obigen allgemeinen Regeln in leicht begreiflicher Weise. Alle pädagogische Reflexion nämlich mündet in der Philosophie, kann ja doch ähnlich, wie die Medicin als angewandte Naturwissenschaft, so die Pädagogik als angewandte Philosophie angesehen werden. Und so

liegen umgekehrt für die Bewegungen des philosophirenden Denkens Reize genug in den Objekten der pädagogischen Lebensanschauung. Wie könnte für die ethischen Construktionen eine solche, fast alle ethischen Fragen aufrufende Thätigkeit unbeleuchtet bleiben dürfen, für die metaphysischen Untersuchungen über Grund und Folge, Substanz und Accidenz ein solches System von Ursachen und Wirkungen, wesentlichen und unwesentlichen Einflüssen unbeachtet bleiben, die Fülle der psychologischen Probleme nicht auf die philosophischen Systeme einwirken, nachdem dieselben einmal, wie in diesem Jahrhundert zuerst mit Energie geschehen, Psychologie als integrirenden Theil in sich aufgenommen haben? Wie viele pädagogische Fäden durchziehen die dialektischen Gewebe von Plato und Aristoteles, so dass man in ihnen, den Philosophen, leicht mehr Pädagogik finden möchte als in dem Pädagogen Basedow! Wie stösst Locke in seinen philosophischen Untersuchungen überall auch auf pädagogische Fragepunkte! Wie sind durch die pädagogischen Hülfsquellen die psychologischen Untersuchungen Herbarts befruchtet worden!

So vielseitiger, im innersten Wesen begründeter Zusammenhang muss natürlich in der geschichtlichen Entwickelung sich in allerlei Wirkungen manifestiren und vorzugsweise in dem abhängigen Gebiete, also in dem der pädagogischen Lebensanschauung nachweisbar werden. Mit dem philosophischen Gedankenkreise einer Zeit ändert sich auch der pädagogische. Bei Nationen, welche wie die Juden vor dem Exil keine Philosophie haben, hat man auch keine pädagogische Theorie zu erwarten.

Ganz andere Erscheinungen folgen aus der Natur der pädagogischen Praxis im Grossen wie im Kleinen. Da dieselbe zwar der Einsicht und Ueberlegung nicht ganz entbehren kann, in Wahrheit aber doch weit mehr, ja vorzugsweise durch die Bedürfnisse des Lebens bestimmt wird, diese aber wieder zum grossen Theile aus den allgemeinen socialen Bedürfnissen und Zuständen resultiren: so wird in letzteren meistentheils der Schlüssel für die Formen, in denen die Erziehung einer bestimmten Zeit sich ausspricht, gefunden werden müssen.

Hierbei nur an die politischen Verhältnisse und die Staatsformen zu denken, wäre einseitig und dem Verständniss geradezu hinderlich. Einflussreich freilich auf die Erziehung sind sie, die

Staatsformen. Wie tiefgreifende Gewalt musste in Rom Gesetz und Sitte des Freistaates haben, wenn M. Porcius Cato als Censor den Manlius blos deswegen aus dem Senate stossen konnte, weil er am hellen Tage in Gegenwart seiner Tochter seine Frau geküsst hatte [1], so dass recht eigentlich die Stütze des Staates in den erziehlichen Sitten lag [2]. Und wie ohnmächtig dagegen stand das Kaiserthum da, wo es sich um Schutz und Aufrechterhaltung bestehender Sitten und Gesetze handelte, so dass der junge Horatius vor der gesetzlosen Willkür der Lehrer und der Zuchtlosigkeit der Mitschüler nur durch die Treue des überall nachfolgenden Vaters behütet werden konnte [3]! Während in den despotischen Staaten des Orients allensammt, das heutige China eingeschlossen, das oberste und wirksamste Erziehungsprincip die Furcht ist und sein muss [4], ist es bei aller Verschiedenheit der hellenischen Stämme das freie Wohlgefallen an dem inneren Werthe der Bildung (der *παιδεία*), was die Erwachsenen zur sorgfältigsten Anlage der gymnastischen und musischen Erziehung veranlasst. Solche freie Huldigung leuchtet überall hervor, mag nun das pädagogische Ideal unter dem Bilde des Sokrates als des durch und durch harmonischen Menschen [5], ausdrücklich gepriesen, oder in gelegentlichen Reden wie in jenem bekannten Scherzwort des Aristipp [6] oder in der ernsten Grabschrift des Archidamas und seiner Genossen [7] nur angedeutet, oder in unan-

1) Plut. Cato Maj. 17.

2) *Moribus antiquis res stat Romana virisque**. Ennius bei Cic. de rep. V. c. 1.

3) *Ipse mihi custos incorruptissimus omnes circum doctores aderat**. Horat. Serm. I, 6, 81.

4) Montesquieu *de l'esprit des lois* IV, 1. *Si le peuple en général a un principe, les parties, qui le composent, c'est-à-dire les familles, l'auront aussi. Les lois de l'éducation seront donc différentes dans chaque espèce de gouvernement. Elles auront pour l'objet — — — dans le despotisme la crainte.*

5) Plato Laches p. 188 C. D. *ἁρμονίαν καλλίστην ἡρμοσμένος**.

6) *ἐρωτηθεὶς ὑπό τινος, τὶ αὐτοῦ ὁ υἱὸς ἀμείνων ἔσται παιδευθείς; καὶ εἰ μηδὲν ἄλλο, εἶπεν, ἐν γοῦν τῷ θεάτρῳ οὐ καθεδήσεται λίθος ἐπὶ λίθῳ**. Diog. Laert. II, 69.

7) Wir sind kriegerisch und wohlberathen, weil wir zu einfach erzogen sind, als dass wir uns über die Gesetze erheben, und zu streng und

greifbaren Sitten, welche das ganze Volksleben beherrschen [1], gleichsam urkundlich niedergelegt sein. — Die schlagenden Beispiele liegen aber nicht etwa blos im Alterthum. Wer für das Zeitalter von Ludwig XIV. in Frankreich die pädagogischen Zustände in ihrer Leerheit und Erbärmlichkeit vergleichen will mit denen zu derselben Zeit in England, der wird schon der Regierungsform einigen und nicht geringen Einfluss zuschreiben müssen. Nicht anders in späterer Zeit. Schwerlich hätte unter einer anderen Verfassung als unter der freien englischen eine so grosse Idee wie die der Trainings-Schools, der durch David Stow Esq. 1616 in Glasgow gestifteten echt pädagogischen Armenschulen, so reichliche freie Theilnahme und Unterstützung finden können [2].

Beispiele genug, um den inneren Zusammenhang zwischen dem Charakter der Staatsverfassung und dem Wesen der Erziehung unzweideutig zu veranschaulichen. Aber noch ganz andere, tiefer liegende Potenzen sind in der Nähe. Die gesellschaftlichen Zustände selbst, in denen ja die politischen Formen erst ihre Wurzeln haben, die mit ihnen zusammenhängenden Sitten, ihr Charakter, ihre Festigkeit oder Beweglichkeit fordern gebieterisch, dass die heranwachsenden Glieder der Gesellschaft ihnen entsprechen. Wenn das ganze Volk, wie in China der Fall, die Schönschreibkunst fast als die höchste ehrt und der Dichtkunst gleich stellt [3], wie sollte damit nicht zugleich eine praktische Forderung für die Erziehung gegeben sein? Das israelitische Volk zeigt im Laufe der Jahrhunderte eine seltene Gleichmässigkeit in den Anschauungen: wenn nicht aus der israelitischen Gesetzgebung die betreffenden Gebote bekannt [4] und aus den Aeusserungen der Propheten es unzweifelhaft wäre, so müsste aus

verständig, als dass wir ihnen nicht gehorchen sollten. Herod. VII, 228. Thucyd. I, 184.

1) Jacobs, Erziehung der Hellenen zur Sittlichkeit. Denkschriften d. Münch. Akad. 1808 p. 5. Verm. Schr. III. p. 7.

2) Das treffliche Princip dieser Schulen lautet: » *Teaching is not training and Prevention is better then cure.* « Vergl. *The Training-System, Moral Training School and Normal Seminary, ed.* 3. London 1854.

3) Die vier kostbaren Juwelen eines Gelehrten in der Dichtung sind: Dinte, Papier, Schreibzeug und Pinsel. J. v. Hammer, Wiener Jahrbüch. Bd. 59, p. 11.

4) 5. Mos. VI, 4—7. XI, 19.

dem Erfolge geschlossen werden, dass die Praxis des Unterrichtes einen gewaltigen, ja fast den einzigen Nachdruck auf Unterweisung in der Schrift legte. Wenn trotzdem allerlei Verderbniss seinen Weg in die Familien und von da aus in die Kreise der Jugend fand, so beweist das nur, dass die namentlich durch Salomos Hinneigung zu orientalischen Sitten herbeigeführten Lebensformen noch stärker waren als jene durch die Tradition geheiligten. Bei den hellenischen Stämmen, welcher auffallende Wechsel in der Erziehungspraxis vor den Perserkriegen und nach denselben und wiederum in entgegengesetzter Art vor der Zeit des peloponnesischen Krieges und nach demselben, wo gegen die Ueberzeugung der Besseren, welche vergeblich nach der »alten Erziehung« seufzten[1], von den erziehlichen Sitten eine nach der anderen dem neuen Zeitgeiste zum Opfer fiel! —

Nicht anders in Rom. Je nachdem innere Kämpfe oder Kriege nach aussen die Gemüther in Spannung versetzten, je nachdem harte Zeiten Anstrengung forderten oder errungene Vortheile Genuss verstatteten, je nachdem die Beziehungen nach aussen und namentlich zu Griechenland, griechischer Sitte und Kultur sich vermehrten, der alte einfältige Glaube und Kultus angefressen und bald durch Unglauben bald durch Aberglauben verdrängt worden war — nach allen diesen Momenten musste auch die Jugend und die Behandlung der Jugend afficirt werden. Und wenn auch einzelne Aeusserungen wie eine unverhältnissmässige Härte in Anwendung körperlicher Strafen bis in die spätere Zeit hinein ungemildert geblieben zu sein scheinen[2], jedenfalls weil der Gebrauch der Ruthe (der »*plagosus Orbilius*«) in der Individualität des römischen Volkscharakters seinen Halt hatte: so ist trotzdem in den inneren Zuständen der Erziehung ein um so grösserer Unterschied.

---

1) Vergl. Aristoph. Wolken 961 folgg., wo der *δίκαιος λόγος* die *ἀρχαία παιδεία* schildert

Hänisch, »Wie erscheint die athenische Erziehung bei Aristophanes?« Programm des Gymnas. zu Ratibor 1829.

Rötscher, Aristophanes und sein Zeitalter. Berlin 1827.

2) So werden z. B. Lesefehler mit harten Schlägen bestraft:

Cum librum legeres, si unam peccavisses syllabam,
*Fieret corium tam maculosum quam est nutricis pallium**.

Plaut. Bacchid. III, 3, 31.

Die **deutsche** Geschichte bietet leicht noch mehr veranschaulichende Bilder und Belege dar, weil die eigenthümliche Lage des Landes ebensowohl in Zeiten der Ruhe fortwährend das Zuströmen von neuen und fremden Elementen möglich macht, als in Zeiten, wo bei den Nachbarvölkern Veränderungen der öffentlichen Zustände eintreten, die Wellen der Bewegung leicht bis ins eigene Innere sich fortpflanzen lässt, ja weil eben dadurch die ganz singuläre Zugänglichkeit für fremde Einflüsse zu einem wesentlichen Merkmal deutschen Wesens geworden ist.

§. 44.

Gegenüber dieser Vielheit von allerlei, oftmals gegenseitig sich aufhebenden Meinungen wie dem bald aufwärts bald abwärts gerichteten Treiben der Praxis ist das Verlangen nach Einheit vollkommen gerechtfertigt. Diesem Verlangen entspricht nicht die Darstellungsform der Chronik, noch die des Memoirs, noch die des Pragmatismus, sondern einzig und allein die **genetische Geschichtschreibung**. Die Frage nach der Gliederung des Stoffes in Perioden findet innerhalb dieser Form von selbst ihre Erledigung.

Der Satz, mit welchem **Aristoteles** seine Metaphysik beginnt, »dass der Trieb nach Wissen in der menschlichen Natur liege«[1], findet am entschiedensten seine Bestätigung, so oft eine Mehrheit von Objekten der Auffassung dargelegt wird. Das nächste Bedürfniss wendet sich auf das geordnete Zusammenfassen des Vielen. Darin liegen die Antriebe zu den empirischen, zu den Naturwissenschaften. Bei dem historischen Material tritt ein anderer Fall ein. In dem blossen Zusammenfassen kann noch nicht einmal der Schein eines Wissens liegen, wie allerdings auf den naturwissenschaftlichen Gebieten denkbar[2] — hier kann es sich nur handeln um ein Beziehen der einzelnen Thatsachen aufeinander, um ein **Verstehen** des Werdenden und Gewordenen.

1) *Πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει.*

2) *οἱ μὲν γὰρ ἔμπειροι τὸ ὅτι μὲν ἴσασι, διότι δ' οὐκ ἴσασι**. Aristot. Metaphys. A. 1. p. 981, 28 ed. Bek.

Die Geschichtschreibung tritt zunächst auf in dem Gewande der Chronik. Wird diese dem pädagogischen Bedürfniss genügen? »Die Chronik zeichnet von Tag zu Tag oder von Jahr zu Jahr eine Begebenheit nach der andern auf, um gefällige Darstellung unbekümmert. Wie schon Cicero den Begriff der Annalen bestimmte, sie geben schmucklose Darstellung ohne Untersuchung der Thatsachen. Sie halten sich daher mehr an Begebenheiten als an Personen, mehr an das äussere Thun als die inneren Absichten [1].«

Es liegt auf der Hand, dass dieser Standpunkt dem oben festgestellten Princip der historischen Pädagogik (§. 11 u. 12) zu entsprechen nicht im Stande ist, so wichtig dieselbe auch für die eigentliche Geschichtschreibung werden kann. Wo anders als in den Städtechroniken sind die ursprünglichen Dotationsverhältnisse, Amtsbefugnisse, Disciplinarsitten der Schule zu finden? Ein so verdienstliches Werk wie das von Heppe[2] und eine an neuem Material so reiche Monographie wie die von Löschke[3] wäre ohne Chroniken und chronikartige Aufzeichnungen gar nicht möglich gewesen. — Aber ob auch aus allen Provinzen, Gegenden und Orten die genauesten Aufzeichnungen über die verschiedenen Zeiten vorlägen: genügen könnte selbst solche Fülle nicht, die Pädagogik verlangt Einsicht in das Geschehene.

Sollte vielleicht solche Einsicht durch das Memoir gewährt werden, die Denkschrift, welche ja recht eigentlich »Besprechung des Geschehenen, vorzugsweise Analyse der Motive mit blosser Andeutung und Erinnerung an die Begebenheiten giebt, mehr für die Charaktere und die handelnden Menschen, mehr für die Quellen und Folgen der Handlungen als für diese selbst«[4] sich interessirt? Aber nur eine ganz eilige Auffassung könnte in der Form des Memoirs Genüge finden wollen. Das Aufdringen der eigenen Meinung und Person, die natürliche Befangenheit der Ansicht in Liebe oder Hass machen diese Art der Geschichtschreibung, und wäre dieselbe durch Xenophons Meisterhand ausgeführt, ebenfalls unbrauchbar für die

1) Gervinus, Grundzüge der Historik. Leipzig 1837. p. 24.

2) Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Gotha 1858.

3) Löschke, Die religiöse Bildung der Jugend und der sittliche Zustand der Schulen im sechzehnten Jahrhundert. Breslau 1846.

4) Gervinus l. c. p. 35.

hohe Mission, welche der historischen Pädagogik zugesprochen worden ist.

Die Miene des historischen Lehrers nimmt am liebsten an der Pragmatiker. Sollte er wohl im Besitz der richtigsten Form sein? Wohl mag die Beziehung des Einzelnen auf ein Ganzes, die Vereinigung von räumlich und zeitlich getrennten Thatsachen unter das gemeinsame Verhältniss der Ursache zur Wirkung in vielen Fällen überraschende Befriedigung gewähren, oft um so mehr, je mehr »der fromme oder vielmehr doketische Eifer sich beeilt, für den Pragmatismus menschlicher Dinge immer neue Wunderwirkungen Gottes und seinen unerforschlichen Rathschluss zu substituiren« (Droysen)[1]: die unmittelbare, still, aber sicher, wirkende Weisheit kommt auch nicht aus dem Munde des Pragmatikers. Sein didaktischer Eifer kann nicht anders, er muss den Dingen Gewalt anthun, muss bald Unwesentliches betonen, bald Wesentliches auslassen: die Absicht, Alles erklären und jedes Ereigniss als ein nothwendiges Resultat deduciren zu wollen, widerstreitet geradezu einer unbefangenen Auffassung der Dinge und Verhältnisse. Im Wesentlichen wird durch dieses Urtheil auch die biographische Form getroffen, wenn dieselbe auch, wie in K. v. Raumers klassischem Werke geschehen, auf den gründlichsten Forschungen und der gediegensten Bildung beruht. Die Absicht, grosse pädagogische Sätze bald vorzubereiten, bald zu veranschaulichen, bald zu belegen, ist und bleibt der eigentlichen Geschichtschreibung fremd.

Die grosse Aufgabe also, welcher die drei genannten Darstellungsformen nicht zu entsprechen vermochten, lautet: Die Thatsachen sollen verständlich sein und doch alles Aufgedrungene fern bleiben, es sollen die Ereignisse selbst sprechen. Aber werden sie das können? Ist nicht mit vollem Rechte gesagt worden: »Nur scheinbar sprechen die Thatsachen allein, objektiv; sie wären stumm ohne den Erzähler, der sie sprechen lässt. Objektiv ist nur das Gedankenlose.«

Gewiss mit Recht. Aber dennoch ist bei allem subjektiven An-

1) Vergl. den harten Ausdruck Herders: »Ein flacher Kopf sieht und reiht in der Geschichte nur Facta, ein verdrehter Kopf sucht in ihr Mirakel.«. Hagenbach l. c. p. 203.

theil des Darstellers eine unverkümmerte objektive Rede der Thatsachen denkbar, bei aller Herrschaft des Historikers über die »stummen« Thatsachen eine bewusste Unterwerfung seiner Individualität unter die Natur der Dinge, dem Wesen nach derselbe Gehorsam, welchem Baco den Sieg über die Natur zugesprochen (p. 30). Wie der Naturforscher die still schaffende Natur in ihrer Werkstätte zu belauschen sucht, so forscht der Historiker, der an das Gewordene herantritt, um sein Werden, den Gang und das Maass seines Werdens zu errathen[1]. Es ist eine alte Behauptung, dass die menschlichen Dinge langsam wachsen und nur allmälig reifen. Dem unkundigen Auge entschwindet das Einzelne, gehen die Fäden verloren, an denen die Schicksale der Einzelnen wie der Nationen fortlaufen. Je mehr der Historiker dem stillen Keimen und Wachsen nachzugehen und gleichsam das Werden innerlich nachahmend und abbildend zu erzählen vermag, desto mehr fesselt er, desto mehr lehrt er. Solche genetische Geschichtschreibung ist das Ideal auch für die historische Pädagogik.

§. 45.

Die genetische Form der Geschichtschreibung erweist sich ihrer Natur nach auch allein geeignet, die durch ihre Nähe leicht verwirrenden pädagogischen Erscheinungen der Gegenwart verständlich zu machen und über dieselben den Betrachter zu erheben. Sie übt so den wohlthätigen Einfluss aus, dass sie, ebensowohl vor eiliger Bewunderung als vor unzeitigem Klein-

1) »Man hat aufgegeben, der Völker Leben aus äusseren Umständen und Konjunkturen einer Seits und schlauen Plänen von der andern zu erklären, da man einsieht, dass Nationen nur grössere Individuen sind, deren Charakter von einer höheren Natur von Anfang bestimmt durch die Erziehung der Weltgeschichte entwickelt wird, nach Gesetzen die eben so weit über dem Kausalnex der einzelnen Momente als über der subjektiven Freiheit der Individuen stehen.« O. Müller. Dorier Vorrede VI. Als eine grossartige Arbeit im Geiste der genetischen Methode erscheint das Werk: H. Rückert, Weltgeschichte in organischer Entwickelung 2 Bde. Leipzig 1858.

muthe bewahrend, die dem erziehlichen Handeln unentbehrliche richtige Stimmung erzeugen und schützen hilft.

Eine richtige Auffassung der Gegenwart ist so schwierig als eine topographische Orientirung im Thale. Höhere freiere Standpunkte sind von Nöthen. Namentlich unterliegen in bewegteren Zeiten gerade die besten, wärmsten Naturen der einseitigen, verwirrenden Gewalt des ersten Eindrucks. So der begeisterte Klopstock beim Ausbruch der französischen Revolution, wo er sang von der »glücklichen Zeit und sich glücklich pries, der sie sah«[1]. So der treffliche Kant[2] in denselben Jahren, wo er auf die Bestrebungen des »geistreichen Volkes« Friedenshoffnungen baute und in ihnen einen anerkennenswerthen Fortschritt des menschlichen Geschlechts zum Besseren ahnte.

Wie hätte in solche Täuschung der durch die rechte Historie erzogene Beobachter fallen können! »Ein geübtes Auge hätte nicht 1793 abwarten dürfen, um von der Freiheit das Schlimmste zu fürchten: ein Blick in den französischen Roman musste genügen[3]«. Hatten nicht von Anfang an die beiden Hauptfaktoren in den französischen Zuständen, Romanismus und Germanismus in ungleichem Kampfe sich einander gegenübergestanden, so dass die endliche Niederlage des letzteren als ein lang vorbereitetes Ereigniss nicht überraschen konnte? Und liegt nicht in dem Romanenthum, in der langen Reihe seiner geschichtlichen Aeusserungen der Charakter eines Absolutismus, welcher die individuelle Freiheit verschlingt, unverkennbar ausgeprägt, so dass in dem Zauberwort der *égalité* jedes kundige Ohr sofort den Terrorismus hätte heraushören und die proklamirte Verherrlichung des dritten Standes in die Ankündigung einer anderen Form von Absolutismus sich hätte übersetzen können[4]? —

Mit der pädagogischen Revolution, welche gleichfalls von Westen her ihre Wanderung durch Deutschland antrat, nicht anders. Der Hauptherold derselben, Bernhard Basedow, welcher den ihn

1) Klopstocks Ode von 1789 »Ludewig der Sechzehnte«.

2) Imm. Kant. Streit der Facultäten. Abschn. II, Nr. 6.

3) Julian Schmidt, Gesch. d. franz. Lit. seit d. Rev. Leipzig 1858. Bd. I. p. 19.

4) Abbé Sieyes: »Was ist der dritte Stand? Nichts. Was soll er sein? Alles.«

auslachenden Lessing bitten muss, nicht laut zu werden, hätte zwar schon vom Standpunkte allgemeiner philosophisch pädagogischer Principien aus gerichtet werden sollen, wie das doch wenigstens von einigen freien Denkern, wie von Schlözer und Chalotais[1] geschah; aber die ganze Bewegung war doch von der Art, dass sie, abgesehen von den grossen Gebrechen und Inkonsequenzen ihres Trägers[2], als eine, der ganzen geschichtlichen Entwickelung der deutschen Erziehung nicht entsprechende sich dem historischen Blicke darstellen musste. Imponiren freilich kann eine solche Bewegung, wenn Männer wie Kant in einer Art von heiliger Begeisterung die Hauptwerkstätte, das Philanthropin, als eine Musterschule empfehlen[3], wenn durch die thätige Theilnahme der Gebildetsten der Nation schon innerhalb weniger Jahre für diese Anstalt 37,000 Thlr. zusammenfliessen. Eine Reihe richtiger, wenn auch zum Theil nicht neuer pädagogischer Sätze und Forderungen, mit Sicherheit und geräuschvoll vorgetragen, konnte ihren Eindruck nicht verfehlen und liess so das Ganze um vieles besser und bedeutender erscheinen, als es war. Ueber den Schein hinweg hätte auch damals die Zeitgenossen nur die einfache Lehre der Historie heben können. Sie konnte auch damals lehren, dass pädagogische Revolutionen an sich nur wenig Reelles hervorbringen können, dass Erziehung auf kosmopolitischem Standpunkte, wie die Rousseausche dem Wesen nach, die Basedowsche auch dem Namen nach sein wollte[4], eine geschichtliche Unmöglichkeit, eine pädagogische Ungereimtheit ist, dass ja auch Rousseau zu seiner Chimäre, der gänzlichen Negation aller historisch berechtigten Erziehungsverhältnisse, nur durch die, alle

---

1) L. R. de Caraduc de la Chalotais. Versuch über den Unt. d. Kinder. Aus dem Franz. übers. u. m. Anm. etc. von Schlözer 1771.

2) Vergl. z. B. Basedows grobe Verstösse gegen Rousseaus Principien, welche Raumer aufdeckt und erklärt. l. c. II, 272 u. 277.

3) Kant: »An das gemeine Wesen« — abgedruckt aus der königsb. Zeitung in den Pädagog. Unterhaltungen Jahrg. I, 3. Stück, 296. 301.

4) Rousseau Emile IV.: »*Emile n'est pas l'homme de l'homme, c'est l'homme de la nature.*« Basedow: Philanthrop. Archiv p. 38: Wir sind Philanthropen oder Cosmopoliten. — In der Dedication an die Kaiserin Katharina verspricht er »ein Katharineum für Weltbürgerinnen« zu stiften.

Grenzen übersteigende Unnatur der vorhandenen pädagogischen Zustände getrieben werden konnte, dass ferner und insbesondere die Entwickelung des deutschen Lebens offenbar auf Erhebung und Befreiung des Individuums wie vom Anfang an d. h. seit seiner Befruchtung durch den göttlichen Keim des Christenthums, so in neuer Kraft und mit nachweisbarem Erfolge seit den Zeiten der Reformation hinziele, dass eben deswegen die Familie als das für die Schonung der Individualität günstigste Verhältniss die erste Voraussetzung sei. Ist ja eben deswegen die Pestalozzische Bewegung von ganz anderem Erfolge und anderer Dauer gewesen [1].

Im Lichte dieser Gedanken erscheinen viele, der Gegenwart näher liegende Erscheinungen weniger drohend, so z. B. die versuchte Herabsetzung des Unterrichtes im Griechischen, wie dieselbe aus verwandten Gründen wie im *siècle* von Louis XIV. auch in neuester Zeit versucht worden, die Verkümmerung und Verunstaltung des naturkundlichen Unterrichts, welcher geradeso heute der orthodoxen, der geistigen Freiheit des Individuums ungünstigen Kirche ein Bedenken und Gräuel ist, wie der mittelalterlichen Kirche; so die auf demselben Boden erwachsenen und eben deswegen zu einem langen Leben nicht berechtigten preussischen Regulative.

So leuchtet auf der anderen Seite aus den Darstellungen der genetischen Geschichtschreibung ganz von selbst hervor, dass die lebensfähigen Gedanken durch keine Thorheit der Menschen, durch keine Ungunst der Zeiten vernichtet werden können, sondern oft genug gerade da, wo man ihr Erscheinen am wenigsten erwartete, wie lautere Quellen aus tiefem Schutt des Irrthums wieder hervorbrechen. In diesem Sinne ist die Geschichte das Gericht und eine Verherrlichung des Richters, der die Geschicke in seiner Hand hält. — Solchem Wechsel des Geschehenden schmiegt sich selbstverständlich der Ton der Darstellung an. Eine unnatürliche und thörichte Forderung wars, dass man unter dem Namen der sogenannten Objektivität erzwungene Farblosigkeit von dem Historiker verlangte. Wozu hätte denn die Sprache

---

1) Einen Versuch, die Hauptgedanken des Philanthropinismus darzustellen u. zu beurtheilen s. in Trendelenburg, Kleine Schriften 1871. Bd. I. p. 146 ff.

in den verschiedensten Schattirungen ihre Worte für die Liebe wie für den Hass, wenn sie damit nicht das Grosse und Edle vor dem Gemeinen und Schlechten kennzeichnen sollte? Beispiele liegen nahe. An die grossen pädagogischen Bewegungen, welche wenn auch nicht sowohl von den Reformatoren selbst, doch von den in der Reformation gegebenen Ideen ausgegangen sind, knüpfen sich nach und nach viel verheissende pädagogische Resultate. Es erscheinen namentlich Württemberg und Sachsen als der Boden, auf welchem viele und edle Pflanzstätten evangelischer Erziehung und Bildung am ersten und kräftigsten wachsen und gedeihen [1]: da erobern zu derselben Zeit die gegen den Protestantismus ins Feld gerufenen Eroberungstruppen der römischen Kirche, die Jesuiten, ein Schulgebiet nach dem andern, 900 Unterrichtsanstalten in Bayern [2], alle Schulen in Trier kommen in ihre Hände, zwei Schulen zu Posen werden von ihnen und dem Pöbel geradezu zerstört, nach der Schlacht am weissen Berge sind sie bereits wieder im Besitze der sämmtlichen Prager Schulen [3]: kann, ja darf der Berichterstatter solcher grell entgegengesetzten Reihen von Thatsachen kalt in der Mitte stehen zwischen den beiden todfeindlichen Parteien?

Oder wenn die Historie von dem rastlosen Streiter Hutten berichtet, wie sollte es da nicht geschehen, dass gleichwie in dem Briefe des Anonymus an Crotus der »zürnende Schatten« aufgerufen wird, so dieser aus der lebendigen Darstellung selbst ohne besondere Verdollmetschung hervortrete, zürnend auf alles Undeutsche, Unfreie, Unwahre [4]?

---

1) Beschlossen freilich wurde die Errichtung von Elementarschulen für beide Geschlechter zuerst in Hessen, die Ausführung der Hombergischen Beschlüsse aber unterblieb. Heppe l. c. Bd. I. p. 282.

Der Ruhm des ersten wirklichen Anfanges gebührt unzweifelhaft Württemberg, denn die sächsische Kirchenordnung von 1580 ist in allen wesentlichen Punkten aus der würtembergischen Kirchenordnung von 1559 entlehnt. Heppe l. c. Bd. II. p. 176.

2) Vergl. Günther, Gesch. der literar. Anstalten in Baiern. München 1810. III. 8. Th. II. S. 112.

Löschke, Die relig. Bildung der Jugend etc. p. 225.

3) K. v. Raumer, Gesch. der Pädagogik. 3. Aufl. II. p. 2 u. 3.

4) Strauss, Ulrich v. Hutten II. p. 367.

In solchen Voraussetzungen wird Niemand einen Freibrief für Parteigezänk und Deklamationen finden. Der genetischen Geschichtschreibung ist das Maassvolle wesentlich. Nicht einen Leo, sondern einen Thucydides wolle ein gnädiges Geschick der Pädagogik bescheeren! —

II. Besonderer Theil.

§. 46.

Die Anzahl der Materien, an deren Bearbeitung die pädagogische Specialhistorie gehen kann, ist unendlich und muss es sein, weil jede pädagogische Aufgabe ihre Geschichte hat und als Element in der historischen Gesammtentwickelung angesehen werden kann. Die Gesichtspunkte für den Ueberblick über die überhaupt möglichen historischen Specialuntersuchungen liegen in den pädagogischen Wissenschaften.

Ob die Sehnsucht nach grossen Historikern auf dem Gebiete der pädagogischen Universalhistorie früher oder später ihre Befriedigung finden werde, das lässt sich im Voraus nicht leicht absehen. Ein Blick auf den Gang, welchen sonst die Geschichte der Historie genommen hat, kann die Ungeduld der Erwartung mässigen. Das allgemeiner werdende historische Interesse ruft zunächst Arbeiten hervor, welche alle zugänglichen Räume der Vergangenheit zu umspannen trachten. »Weltgeschichten« sind auf diesem Standpunkte Bedürfniss. Hat nicht in ähnlicher Weise Schwarz, hat nicht mit ihm Niemeyer eine Geschichte der Erziehung aller Völker und Zeiten zu umfassen versucht, gleichsam als pädagogische Bredows? Aber wie auf dem allgemeinen Gebiete, so ist auf dem Boden der historischen Pädagogik der Blick von jenen ersten gross angelegten Bauwerken ab auf die vielen zum Ausbau noch erforderlichen Materialien gewendet worden. Wie K. v. Raumer in jenem ersten ehrenwerthen Versuche von Schwarz, »welcher für die Geschichte der Pädagogik

die Bahn brach«, zur Herbeischaffung seiner reichen biographischen Beiträge die erste Anregung fand[1], so viele andere Arbeiter.

Dazu kommt, dass das Bedürfniss des Augenblicks nicht wartet, bis der Hauptbau, in welchem jedes Einzelne seinen Platz finden wird, vollendet ist. Wer vermöchte auch nur annährend zu bestimmen, wie viele singuläre Fragen allein aus dem Gebiete des Unterrichts an die historische Pädagogik gerichtet werden, Fragen, welche zunächst nur durch Monographieen beantwortet werden können?

Indessen tönt selbstverständlich aus der Historik auch in den Kreis der pädagogischen Specialhistorie herüber die Forderung, dass die ganze Auffassung und Darstellung des Gegenstandes denselben nicht etwa blos als Objekt gelehrter Studien oder als ein Abgerissenes, für sich Geschlossenes erscheinen lasse, sondern nur als Element, in welchem das grössere Ganze, welchem dasselbe angehört, sich gleichsam abspiegelt. Welches Licht hat Wackernagels Geschichte des Kirchenliedes auf Kultus, Sitten, Literatur. Sprache der berühmten Zeiträume geworfen, wie erscheint Droysens Alexander der Grosse so ganz und gar als ein Träger der Ideen, von denen seine Zeit durchdrungen und bewegt wurde! So sind auch die hell beleuchteten Gestalten in K. v. Raumers Geschichte der Pädagogik mehr als blosse Individuen, sie sind Typen und Repräsentanten derjenigen Zustände, in welche sie mit ihrem Wirken, ihren Freuden und Leiden eingetaucht waren.

Freilich sind die Materien gerade in dieser Hinsicht ausserordentlich verschieden. Wie die Bahnen eines Individuums mehr verschlungen sind als die eines andern, je nachdem seine Beziehungen zu Staat, Kirche, Familien, Personen vielseitiger waren: gerade so ist ein pädagogischer Zustand gleichsam ein reicherer Ausdruck des Zeitbewusstseins als ein anderer. Eine geschichtliche Darlegung der Methoden des Rechenunterrichtes z. B. führt bei Weitem nicht so tief in das Innere der Erziehungsverhältnisse hinein als etwa eine

1) K. v. Raumer l. c. Bd. I. Vorrede p. VIII.
Aber warum entzieht Raumer dem trefflichen Ruhhopf, welcher schon 1794 den ersten und leider einzigen Theil seiner gründlichen »Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland« erscheinen liess, den wohlverdienten Ruhm?

Geschichte des pädagogischen Aberglaubens oder der Strafmittel oder der Jugendlektüre.

Wer nun aber im Angesicht solcher geringeren oder grösseren Vielseitigkeit voreilig annehmen wollte, historische Aufgaben der letzteren Art wären unbedingt die wichtigeren, der müsste weder die Natur der Praxis noch die der Wissenschaft kennen. Für die Praxis ist das jedesmalige Bedürfniss historischer Erkenntniss von dem Zusammenwirken unberechenbarer Factoren abhängig, für die Wissenschaft der Pädagogik dagegen ist jede Leistung wichtig nach dem Grade ihrer Vollkommenheit, die Aufgaben an sich sind ihr sammt und sonders gleich bedeutend. Somit stellt die Wissenschaft durch ihre eigene Entwickelung der historischen Forschung die Aufgaben unbekümmert um das Früher oder Später der Lösung. Wahren Dienst leistet ihr auch wer das kleinste Element mit der Leuchte der Geschichte erhellt, wenn er nur »sammelt still und unerschlafft im kleinsten Punkt die grösste Kraft«. —

---

§. 47.

1. Geschichte der pädagogischen Diätetik.

Die pädagogische Diätetik enthält vorerst die Hauptbegriffe der Nahrung, Wohnung, Kleidung, Lebensordnung, nächstdem die der Gymnastik. Auf Grund dieser Hauptbegriffe untersucht die historische Forschung die verschiedenen Formen, in denen das leibliche Leben der Kinder zu verschiedenen Zeiten sich bewegt hat. Es handelt sich nicht blos darum, die Zustände selbst darzustellen, sondern auch ihren Ursprung und Zusammenhang mit andern Potenzen, endlich ihre etwaigen pädagogischen Folgen.

Dem natürlichen Interesse an der Specialhistorie der Diätetik wird die historische Forschung viele und überraschende Resultate darbieten, mag sich dieselbe auf sämmtliche Hauptaufgaben erstrecken, oder nur einzelne derselben, wie Wohnung oder Nahrung

oder gymnastische Spiele u. s. w. angreifen, mag sie diese unbeschränkt oder in besonderer Beziehung zu Geschlecht, Alter der Kinder oder in Einschränkung auf bestimmte Zeiten oder Völker behandeln.

Lange währt es, ehe die Aufgabe einer eigentlichen absichtlichen pädagogischen Leibespflege in die Geschichte eintritt. Auf den untern Culturstufen scheint Nahrung, Wohnung, Kleidung, Lebensordnung lediglich vom Bedürfniss der Erwachsenen und dem Reichthum oder der Armuth des Wohnsitzes abzuhängen, bis eine über diese Grenzen hinausgehende Sorge für das leibliche Gedeihen der Kinder eigenthümlicher Art eintritt, wie z. B. bei den rohen Stämmen, über welche Mungo Park und Marco Polo (s. Ritter Erdkunde I.) und mit ihnen übereinstimmend Neuere berichten. Merkwürdig, wie auch hier die Extreme sich berühren! Die rohen Völker Afrikas und Asiens hüten mit einer fast weibischen Sorge Gesundheit und Leben ihrer Kinder, aber nicht um ihrer selbst willen, sondern damit das Geschlecht fortgepflanzt werde und der Name nicht aussterbe. Ist nicht solche weichliche, alle übrige Erziehung absorbirende behütende Sorge für das Physische der Kinder ein Hauptkennzeichen der vornehmen Erziehung in den modernen Culturverhältnissen? Dieselbe Parallele bietet die Geschichte der Gymnastik, freilich in anderer Weise. Gymnastische Uebungen der Jugend treten frühzeitig auf, aber nur im Dienste der künftigen Kriegführung, überall finden sie das rechte Ansehen und die rechte Theilnahme nur unter dieser Voraussetzung und durch diese Beziehung. Und war es nicht auch eben solche Stellung der Gymnastik, welche die philosophische Pädagogik fordern musste? (§. 29 p. 51). So kann es nicht befremden, wenn der weitere Verlauf der geschichtlichen Darstellung bestätigt, dass faktisch das gymnastische Interesse auch bei den neuen Kulturvölkern, romanischen wie germanischen, nur in und mittels solcher Beziehung bestanden hat; hier liegen die Wurzeln für die ritterlichen Spiele des Mittelalters wie für die turnerischen Arbeiten und Sympathieen zur Zeit der deutschen Befreiungskriege. Dass damit nicht das Aufgehen aller diätetischen Sorge in der Kriegsübung nothwendig verbunden sei, davon geben die alten Dorier, denen in dieser Hinsicht O. Müller ein glänzendes Zeugniss ausstellte, einen sprechenden Beweis. Und »ist nicht der

Sieg im Kriege selbst nur wieder ein Mittel zur Darstellung eines in freier Kraft und Schönheit vollendeten Lebens«[1]?

Solcher Veranlassungen zu Zusammenfassung, gegenseitiger Beziehung verschiedener erziehlicher Gebiete auf einander bietet gerade die Specialhistorie eine unermessliche Anzahl und nach der Stellung, welche der ganzen Diätetik zugewiesen ist (§. 27 p. 43), muss gerade hierin eine unnachlässliche Forderung für die Historie gesehen werden. Es kann nicht fehlen, dass die Vertiefung in Details erst Analogieen möglich macht, welche ohnedies verdeckt bleiben würden.

Ein Gebiet, welches gerade hierin reiche Ausbeute verspricht, ist die Geschichte des diätetischen Aberglaubens. Die Behütung und Pflege des leiblichen Lebens ist offenbar der Boden, wo von jeher der Aberglaube sich am umfangreichsten und am festesten angebaut hat, und wiederum da vorzugsweise, wo die Furcht vor Verlust der Nachkommen mit ihrer egoistischen Gewalt die Erzieher beherrschte. Egoistische Furcht und Hoffnung sind ja diejenigen Gewalten, welche das Gemüth zum Aberglauben am wirksamsten zurichten. Wo dagegen, wie bei den dorischen Stämmen, nicht sowohl das Vorhandensein als vielmehr das Tüchtigsein der Kinder als die Hauptsache galt, da greift auch selbstverständlich das Licht der natürlichen Lebensanschauung Platz. Die Geschichte der pädagogischen Diätetik bei den deutschen Stämmen wird den Satz nur bestätigen. In dem Grade als die pädagogischen Lebensanschauungen durch unselige politische Zustände, sociale Noth und dergl. getrübt waren, beherrschte auch hier der pädagogische Aberglaube die Kreise, welchen die Pflege des leiblichen Lebens der Kinder vorzugsweise obliegt, die Familien. Hier häufte sich nach und nach durch Tradition der böse Stoff massenhaft an dergestalt, dass von

---

1) O. Müller, Dorier Bd. II. p. 313. »Ein solches Ideal, nicht allgemein und unbestimmt, sondern in deutlichen und unverwischten Zügen aufgefasst, wird jeder Unbefangene aus dem bisher Zusammengestellten entnehmen; wie es erreicht wurde, mögen wir wenigstens in Hinsicht auf das Aeusserliche daran erkennen, dass die Spartiaten, wie die Krotoniaten um Ol. 60. die gesündesten der Hellenen waren und die schönsten Männer nicht minder als Frauen unter ihnen gefunden wurden «

dieser unheilvollen Erbschaft noch ein bedeutender Rest bis zum heutigen Tage sich erhalten hat [1].

In dem edlen dorischen Stamme treten auch noch andere Faktoren in natürlichem Zusammenhange mit der diätetischen Rüstigkeit und Frische auf. Freude an Anstrengungen, Drang nach Thaten, männliches, ehrbares Wesen und freie Unterwerfung unter Recht und Sitte, ebenso eine im Gegensatz zu ionischem Leben glänzend hervortretende Achtung vor Frauen, vor Ehe und Familie [2]. Dem entsprechend offenbart sich in den gymnastischen Uebungen selbst ein gesundes, schönes Maass, so dass alle Ausartungen in Athletik durch strenge Gesetze fern gehalten werden [3].

Dass aber nun in der Reihe solcher Momente das Aesthetische auch alle anderen diätetischen Institutionen beherrschen werde, das wird die genauere Forschung — wie es in der zwingenden Natur des Schönen und Maassvollen liegt — auch überall in Thatsachen nachweisen, dass also z. B. Lauterkeit an den Individuen wie an den Räumen überall dort zum Gesetz wird und der geheimnissvolle Zusammenhang der Sauberkeit des Leibes mit der Sauberkeit der Seele ohne Reflexion sich geltend macht [4], dass auch die Spiele und namentlich die socialen, weil sie einen Reichthum schöner Bewegungen und Formen zulassen, und unter ihnen wiederum bevorzugt das Ballspiel, ebenso sehr ein rein diätetisches als ein ästheti-

1) Vergl. J. Grimm, Deutsche Mythologie 1835 p. 639. und Rochholz, Alemannisches Kinderlied und Kinderspiel 1857. Abth. 4. vom »Windelkind«, vom »sich versinnenden«, vom »erkrankenden« Kinde. p. 279 folgg.

2) Reichliche Beweise für das Gesagte bietet O. Müller, welcher sich durch seine eben so warme als gründliche Darstellung der dorischen Zustände das grosse Verdienst erworben hat, alte zu Gunsten des ionischen Stammes fort und fort (unter Andern auch von G. Baur l. c. p. 30) genährte Vorurtheile über die Dorier und insbesondere die Spartaner siegreich zerstört zu haben. Vergl. O. Müller, Dorier, insbesondere Buch III. Staat, und Buch IV. Sitte.

3) Plut. Lyc. 19. Plato Lach. 183.

4) So fand Wiese in Eton bei frischem jugendlichem Wesen eine wunderbare Sauberkeit in Allem als einen natürlichen Ausdruck des in Ansehen stehenden Sprichwortes:

cleanliness next to godliness *

W. Briefe über engl. Erziehung Bd. V. p. 51.

sches Bedürfniss sind, dass Tage besonderer geistiger Erhebung wie religiöse Feste ohne solchen ästhetischen Beitrag durch die gymnastisch bewegte Jugend nicht denkbar sind. Ja auch die zunächst durch das Bedürfniss der Ernährung und Erhaltung hervorgerufenen Maassregeln werden unter solche Gesetzgebung sich stellen, um so mehr als einzelne von ihnen ganz ungesucht Anknüpfungen bieten, wie z. B. die Kleidung. Hat sie nicht als nächster sinnlicher Ausdruck des Ich, welches einen Jeden begleitet, eine nahe Beziehung zu dem Wohlgefallen, mit welchem Jeder sich selbst betrachten möchte? Und sowie der Erwachsene, sobald er nur die unterste Stufe der Cultur erstiegen hat, an seinem Leibe anfängt Symbole anzubringen: wie sollte er nicht an seinen Kindern, welche ein Stück von ihm selbst sind, das auch thun? Diese merkwürdige Fähigkeit der Kleidung, Symbol zu sein, macht somit dieselbe geeignet, Trägerin erziehlicher Ideen zu werden, und eine Geschichte der Kinderkleidung möchte leicht über die pädagogischen Standpunkte der Völker, Stämme, Stände, Familien, Zeiten interessante Andeutungen darbieten. Ob nicht auch hierin das Alterthum, vorzugsweise zwar in seinen beiden klassischen Nationen, dann aber auch theilweise in seinen übrigen Kulturvölkern mustergültige Beispiele aufstellen und mit seinen zweckmässigen, nach den verschiedenen Lebensstufen feierlich angelegten Kindertrachten [1] vor der, auch die Kindernatur unter die Launen der Mode stellenden nüchternen neuen Zeit, die Gegenwart eingeschlossen, den pädagogischen Preis davon tragen würde, kann kaum zweifelhaft sein.

Ueberhaupt kann ja, kraft der Erörterungen der Diätetik, immer nur, um mit Plato zu reden, die vollkommenste Mischung des diätetischen und gymnastischen Elementes mit dem musischen auf ganze und volle Anerkennung rechnen. Und so ist es denn nicht das geringste Verdienst einer Specialhistorie der Diätetik, dass sie für die Normalbestimmungen der Wissenschaft lebendige Bilder zur Prüfung, die der Norm entsprechenden zu der ihnen gebührenden Anerkennung vorlegt. Auf ihren Blättern wird mit grosser Schrift das auch diese Verhältnisse beherrschende und die Weich-

---

1) Zusammenstellungen s. bei Weiss a. a. O. Abth. II. p. 738 f. 1014 f.

lichen und Selbstsüchtigen unter den Erziehern richtende heilige Wort geschrieben stehen: »Wer sein Leben erhalten will, der wird es verlieren, wer es aber verlieren wird, der soll es erhalten.«

---

§. 48.

2. Geschichte der Didaktik.

Wie die Didaktik an die Begriffe der Materie und Form des Unterrichtes ihre allgemeinen Betrachtungen anknüpft, so legt die Historie die verschiedenen Ansichten und Veranstaltungen vor, welche in Materie und Form des Unterrichtes im Laufe der Zeiten ihren Ausdruck gefunden haben. Nächstdem aber führt die specielle Didaktik auf eine Geschichte der Methodik jedes einzelnen Unterrichtszweiges, der zugehörigen Technik und ihrer Hülfsmittel.

Wo die Geschichte des Unterrichts zu beginnen habe, kann nicht zweifelhaft sein. Da alle Unterweisung, welche nicht Bildung des inwendigen Menschen im Dienste der Führung beabsichtigt, nicht in den Umfang des pädagogischen Unterrichtsbegriffes fällt, so sind die Mittheilungen über die rohen Völker Afrikas, Asiens u. s. f. nicht blos darum, weil die Berichte von Herodot bis Mungo Park und Barth vielfach unterbrochen und lückenhaft sind, für die Geschichte des Unterrichts bedeutungslos. Es ist ohne Frage von culturhistorischem Standpunkte wichtig, dass auch schon auf unteren Culturstufen schulartige Veranstaltungen anzutreffen sind, durch welche die Jugend zum Dienste beim Kultus zugerichtet werden soll, ja dass sogar abergläubige Verehrung dieser sogenannten Schule sich findet — wie z. B. die Kinder der afrikanischen Fellatas das Wasser, dessen der Lehrer zum Reinigen der Tafel sich bediente, lernbegierig trinken[1] — aber ein eigentlich didaktisches Interesse haben solche Thatsachen nicht zu beanspruchen. So kommt also selbstverständlich

1) »*In succum et sanguinem!*« Cramer l. c. I. p. 16.

China an den Anfang der Unterrichtsgeschichte zu stehen, das merkwürdige China, welches in der langen Reihe der Jahrhunderte eine beispiellose Gleichförmigkeit bewahrt hat. Was Wunder, wenn hier didaktische Statistik und Historie in vielen Punkten in einander übergehen, wie in den Werken des hochverdienten Du Halde[1], ebenso bei den Neueren wie Biot[2], Käuffer[3].

Dass weitere Forschungen über dieses erst in neuester Zeit mehr geöffnete Land die Kenntniss seiner Unterrichtssysteme als werthlos darstellen werden, das ist keineswegs zu fürchten. Im Gegentheil wird immermehr ans Licht treten, dass zwar nicht in der Praxis, wie die lobpreisenden Berichte der Jesuiten behaupten[4], aber doch in der Theorie des Unterrichtes viele goldene Sätze der neuesten Methodik als uralte Lehrweisheit z. B. von Tchuhi in der klassischen Literatur des chinesischen Volkes niedergelegt sind, Sätze, welche wohl im Stande wären, einer freieren menschlichen Bildung als Unterlage zu dienen[5], wenn nicht der Despotismus eiserner Lebensformen im Allgemeinen und der Druck drohender Examina insbesondere fortwährend den Schwerpunkt der Bildung verrückten.

So werden die chinesischen Zustände ungesucht zum Beispiel für den leichtverständlichen Satz, dass in den statischen Verhältnissen unter den Unterrichtsstoffen ganz besonders der Ausdruck für den didaktischen Charakter einer Zeit, eines Volkes, einer Lehranstalt zu suchen sei. Ein Volk, welches, wie die Chinesen, die kalligraphische Fertigkeit der Kunst der Dichtung gleich setzt, das muss in allen übrigen wesentlichen Punkten die grellsten Kontraste zu demjenigen System darbieten, welches in der glücklichsten Mischung der musischen und der gymnastischen Bildung sein oberstes Princip hatte. Verändert sich dieses, so giebt wiederum der Lehrplan das

1) Du Halde, *Description géographique, historique, chronologique, politique et physique de l'empire de la Chine et de la Tartarie Chinoise.* Tom. II.

2) Biot, *Essai sur l'histoire de l'instruction publique à Chine.* Paris 1847.

3) Käuffer, Geschichte von Ostasien. Leipzig 1858—60. 3 Bde. Ders. Ueberblick über die Geschichte Ostasiens. 1864.

4) Cramer l. c. l p. 29.

5) Vergl. M. F. Fresnel im *Journal asiatique.* Tom. III. u. IV.

unzweideutige Symptom ab. Eine Zeit, welche in erste Linie Dialektik und Rhetorik stellt und in deren Gefolge eine encyclopädische Fülle neu herbeiströmender Culturelemente: diese wird die *Μαραθωνόμαχοι** vergeblich suchen, gerade so wie auf der italischen Halbinsel von da an, wo die »*spes futuri oratoris**«[1] das Hauptgewicht in der didaktischen Waagschale ist, das »*regere imperio populos**« bald nur noch ein hohler Klang sein musste. Als nun aber Roms Geschicke sich erfüllt hatten und in die Erbschaft der Regierung des Erdkreises die Kirche eingetreten war, da war natürlich die Sprache, welche diese neue Herrin in weiser Consequenz mit angenommen hatte, die lateinische, auch im deutschen Lande ein Lehrgegenstand erster Ordnung. Die Kirche ist indessen mehr als nur Herrin, sie ist im Mittelalter die eine gemeinsame Erziehungs- und Lehranstalt: wenn sie also, wie geschehen, anstatt freier Forschung dialektische Vertiefung in das dogmatische Element bei den Gebildeten überhaupt und dem gesammten Priesterstande insbesondere hervorruft und fördert, so müssen eben deswegen unter den sieben freien Künsten die Wissenschaften des Triviums: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, den vier Wissenschaften des Quadriviums vorangestellt bleiben[2] und kann eben darum die Encyclopädie des Marcianus Capella vom fünften Jahrhundert an bis gegen Ende der Kreuzzüge als das berühmteste und anerkannteste Schulbuch sich erhalten[3]. So spiegelt sich in Anzahl, Art und Rangordnung der damaligen Unterrichtsstoffe mehr als irgendwo die geistige Armuth der Zeit. Hier aber stellt sich eine neue Aufgabe für die Historie ein. Es mag nämlich immerhin zugestanden werden, dass im Mittelalter »Schulunterricht keineswegs so völlig fehlte, wie dies oft behauptet worden ist«, auch noch hinzugenommen werden, dass in Folge »der tiefen Innerlichkeit des deutschen Gemüthes neben vielseitigerer Geistesbildung und Uebung zu körperlicher Kraft und Ge-

---

1) Quinctilian Institt. Prooem. u. I, 1.

2) Ein klassisches Beispiel einer didaktischen Wägung der Lehrstoffe im angegebenen Sinne bietet Hrabanus Maurus in der Schrift *de institutione Clericorum* III. c. 18.

3) Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungs-Wesens in Deutschland. Th. I. 1794. p. 26 folgg.

wandtheit auch die innigste christliche Frömmigkeit gepflegt wurde[1] — wofür die Ritterpoesie der Zeit in Wolfram von Eschenbach, Walther von der Vogelweide Beweise lieferte« —[2], es mag auch anerkannt werden, dass, »obgleich die Scholastik fast alle Kraft des Mittelalters in sich vereinigte, doch die ihr eigene Gymnastik des Geistes in hohem Grade geeignet war, dem geistigen Leben in seinem Kampfe gegen rohe Gewalt die nöthige Spannkraft zu bewahren«[3]: nimmermehr werden doch die vielen Beweise und Denkmäler der Kultur aus jenen Jahrhunderten begreiflich und noch viel weniger die alle Erwartung übersteigende Empfänglichkeit erklärbar, welche das vom Lande jenseits der Alpen herüberleuchtende Licht gleich beim Hervorbrechen seiner ersten Strahlen in deutschen Gemüthern finden sollte. Das weist die Forschung hin auf andere geschichtliche Momente, welche ergänzend und so zu sagen stellvertretend unterrichtlichen Einfluss auf die Generationen ausübten. Solche Momente liegen vorzugsweise in den Kreuzzügen.

Die Gewalt, mit welcher die in der Stille wunderbar gewachsene Idee der neuen Cultur den Unterricht ergriff und dann ihn wieder sich dienstbar machte, war allerdings ausserordentlich. Dieselbe offenbart sich zunächst wieder in der Umgestaltung der Lehrpläne. Zwar auf den ersten Blick könnte die Veränderung unbedeutend, ja gar nicht vorhanden zu sein scheinen. Die Suprematie des Lateins ist nicht gebrochen, den übrigen Studien ein grösseres Gewicht allem Anschein nach nicht beigelegt. Und doch wie sind unter den alten Namen so ganz andere Stoffe zu Nahrungsmitteln der Jugend bestimmt. An die Stelle der barbarischen Lehr- und Lesebücher treten die römischen Klassiker, das Doctrinale, der Mammotrectus verschwinden, verdrängt durch Aventins rudimenta und Reuchlins breviloquus, sogar das Griechische — obschon Erasmus an dem Aberglauben: »*Graece scire haeresis est*«* lange einen unbesiegbaren Gegner fand — greift allmälig Platz. Das blosse Vorhan-

1) Vergl. R. v. Raumer, Die Einwirkung des Christenthums auf die althochdeutsche Sprache. Stuttgart 1845.

2) G. Baur l. c. p. 40 u. 42.

3) Ch. A. Brandis, Handbuch der Geschichte der griechisch-römischen Philosophie. 1835. Th. I. p. 19.

densein solcher Lehrstoffe beweist, dass das Ansehen der die individuelle Entwickelung und freie Forschung nicht duldenden Kirche[1] bereits einen tödtlichen Stoss erlitten hat.

Hier liegt ein weites Gebiet für historische Forschungen. Eine Revision der »herkömmlichen Geschichte der Herstellung der Wissenschaften«, wie Bernhardy dieselbe mit Entschiedenheit beantragt hat, wird auch die gewaltigen theils heilsamen, theils verderblichen Einflüsse, welche Theorie und Praxis des Unterrichtes im sechzehnten Jahrhundert ergriffen haben, klarer und unparteiischer darlegen als bisher geschehen ist. Namentlich wird im Gegensatz zu dem Scheinwesen der italienischen Humanisten das ernste Ringen, welches auch in die Kreise der lernenden Jugend hinabdringt und da die Geister erfasst, einen Beleg abgeben zu dem Satze, dass »die Lehre von der Rechtfertigung aus dem Glauben, aus deutschem Gemüthe wiedergeboren, eine weltgeschichtliche Bedeutung erlangt hat«[2].

Die einst von diesem Punkte ausgegangene Bewegung ist noch nicht zu Ruhe gekommen. Die mittelalterliche Kirche ist ihr auch jetzt noch feindlich und muss es sein. Unter ihre Gewalt gebeugt verhält sich der eine Theil der romanischen Nation gegen die inhaltsschweren statischen Fragen in Betreff der Lehrstoffe fast indifferent. der andere Theil scheint kaum andere Gewichte in die Waagschale zu legen als Vortheil, Genuss, Ehre[3]. Die beiden Hauptzweige des germanischen Stammes bieten zwar bei oberflächlicher Betrachtung grelle Contraste dar, indem der britische Unterricht im Allgemeinen verglichen mit dem überfüllten deutschen Lehrplan mager und arm erscheint: indessen liegt das Princip der tieferen Verwandtschaft

---

1) Papst Alexander III. wies freilich die Bischöfe an, sich in die Schulangelegenheiten nicht zu mischen, sondern ihnen freie Entwickelung zu gewähren, »weil die Wissenschaften eine Gabe Gottes seien«. Eine solche überdies noch der Erklärung bedürftige Einzelheit kommt natürlich dem System gegenüber nicht in Betracht.

2) Vergl. G. Voigt, Die Wiederbelebung des klassischen Alterthums 1859. p. 412. Ein Werk, welches die oben erwähnte »Revision« in grossem Maasstabe begonnen hat.

3) L. Hahn, Das Unterrichtswesen in Frankreich 1848. Abth. II. p. 370 folgg.

der Lebensanschauung der beiden Bruderstämme in dem, ihnen beiden gemeinsamen Glauben an die das Individuum befreiende Gewalt des Unterrichtes. Und wenn auch in dem, allen Kulturströmungen immer offenen Deutschland die grossen Erwerbungen in Naturwissenschaft, Gewerbe, Handel eine Versuchung zur Verletzung des didaktischen Gleichgewichts geworden sind, welche dem selbständigeren Inselreiche nicht in gleichem Maasse drohte: so ist es doch ein bedeutungsvolles Zeichen, dass in beiden Ländern aus einem und demselben Principe heraus didaktische Reformrufe erhoben werden, auf deutscher Seite zu grösserer Condensation, auf englischer zu grösserer Expansion des Unterrichtsstoffes mahnend [1].

Dass nun hierbei in deutschen Landen auf die Form des Unterrichtes ein besonderes Augenmerk sich richten werde, ist leicht vorherzusehen. Aber wie zu begreifen? Die Geschichte des Unterrichtes wird in dem Verlauf ihrer Darstellungen auf diese wichtige Frage volles Licht werfen. Dass von dem Inhalt des Lehrplanes die Form mit bestimmt werde, liegt in der Natur der Sache. Dass das grössere oder geringere Ansehen, in welchem Kultur und Unterricht stehen, auch auf dieses Suchen nach der Methode der Mittheilung einen Einfluss ausüben müsse, ist in psychologischen Gesetzen begründet. Dass die Schwierigkeit der Aneignung und die Höhe des Lehrzieles, sowie auf allen Gebieten menschlicher Thätigkeit die Noth eine Mutter der Erfindungen war, zum Nachdenken über die natur- und sachgemässeste Form nöthigte, lässt sich mit Bestimmtheit voraussetzen. Wer aber von diesen, aus dem Verhältniss zu dem Lehrstoff hergenommenen, also objektiven Momenten alle charakteristischen Veränderungen der Unterrichtsformen herleiten wollte, der würde die bedeutungsvollsten Erscheinungen im griechischen wie im deutschen Unterrichtsleben nicht verstehen. Wie im Individuum so bei Nationen und Generationen ist ein subjektives Moment der zweite Faktor in der Gestaltung der Methode, nämlich die individuelle Ausstattung und die philosophische Bildung der Lehrenden.

1) Vergl. die Literatur der Verhandlungen, welehe im Jahr 1855 bei Gelegenheit des Examens für den indischen Civildienst geführt wurden.

Ueber Schottland: J. St. Blackie, *On the advancement of learning in Scotland*. Edingburgh 1855.

Voigt, Mittheilungen über engl. Unterrichtswesen p. 13 folgg.

Der hellenischen Natur und dem Geiste der auch aus dieser Natur hervorgewachsenen Philosophie wird die in der Schule des Sokrates erzeugte genetische Methode verdankt, hervorgegangen aus dem einer schönen Natur eigenen Bedürfniss, die »gleichsam in einer dunklen Höhle gefangen sitzenden Menschenseelen zu erlösen«[1]. Wo hat Rom aus eigener Kraft Aehnliches geleistet? Aus dem gesegneten Griechenland kamen seine Philosophie wie seine Didaktik, und wenn je das für das römische Ohr keineswegs verletzende »Prügelgeräusch der Schule«, dessen Ausonius[2] gedenkt, durch freies Interesse der lernenden Jugend aus einer Regel zu einer Ausnahme gemacht wurde, so war das ein Verdienst der zu Erziehern innerlich berufenen griechischen Lehrer.

Diese reiche Erbschaft der griechischen Welt in Philosophie und Didaktik anzutreten, war Niemand berufen, als der durch das Christenthum veredelte und in seiner innersten Natur fortentwickelte germanische Stamm. Freilich nach einer langen Pause von Jahrhunderten! Palmer mahnt mit gutem Rechte[3]: »Wir würden uns täuschen, wenn wir erwarteten, dass nun das Christenthum blos das unvollendet Gelassene vom Heidenthum übernehme, um den Schlussstein einzusetzen. Auch die christliche Erziehung beginnt wieder auf der ersten, niedersten Stufe, und hat nicht minder Zeit nöthig gehabt, als das Heidenthum, bis eine Pädagogik als Wissenschaft gewonnen wurde.« — Zwar ohne allen Zusammenhang mit der alten Kultur darf der Westen unseres Erdtheils nicht vorgestellt werden. Von Rom aus laufen mehrere Kulturfäden nach Gallien und den deutschen Provinzen: — konnte doch schon am Ausgang des dritten Jahrhunderts n. Chr. der berühmte Eumenius über »die Wiederherstellung der Schulen« eine Schrift abfassen — durch die Aufhebung der Schulen zu Athen unter Justinian wird das Licht der Bildung in das Land der Ostgothen und der Franken zerstreut: bedeutende Männer werden Träger der Wissenschaft und des Unterrichtes, wie Marcianus Capella und Boethius: Benedict von Nursia macht seinen Orden zur Erziehungsanstalt: aber langsam und nur an vereinzelten glücklichen Stätten macht die Idee

---

1) Plat. Rep. VII, 514 sqq. 2) Auson. Idyll. IV, 24. 3) Palmer l. c. p. 9.

eines befreienden christlichen Unterrichtes die Geister sich unterthan. Möge eine gründliche Geschichte der Didaktik schon im Kreise dieser ersten sieben Jahrhunderte forschen: gewiss wird sie auch hier manches schöne Wort antreffen, gleichsam nicht gefasste Edelsteine, wie z. B. in der bekannten Rede des Basilius an die Jünglinge und in Augustins Schriften [1].

In reicherem Maasse wird aber bald methodische Weisheit offenbar, nämlich seit Karl dem Grossen, dessen energische und geniale Fürsorge für den Unterricht in der einfachen grossen Wahrheit wurzelte, »dass es zwar mehr werth sei, zu handeln als zu wissen, man aber doch wissen müsse, um handeln zu können« [2]. Da bietet sich Alkuin als Meister in der analytischen Methode zur Betrachtung dar [3] und die Reihe seiner trefflichen Schüler, unter ihnen vor Allem Hrabanus Maurus [4]: da taucht schon, nachdem einmal auf des grossen Kaisers Veranlassung der Muttersprache in den verschiedenen Provinzen des Reiches ihr Recht geworden, eine Verschiedenheit in der Behandlung der deutschen Sprache auf, in Fulda nämlich und St. Gallen.

Hier beginnt also die deutsche Methodik [5]. Noch manche Unterbrechungen und Lücken treten ein. Eine starre ungebrochene Herrschaft der synthetischen Methode, befestigt an den durch Tradition geheiligten Lehrmitteln wie Donat und Doctrinale, hält lange freiere Regung zurück. Aber an irgend einem Orte setzt sich die Bewegung fort, bald im eigentlichen Deutschland, bald in der Schweiz, bald in den Niederlanden, und an Männer wie die Notkers knüpft sich eine Reihe lang nachwirkender didaktischer Einflüsse.

So geben denn von jenen Zeiten an, in denen die Anfänge schulmässigen Unterrichtes liegen, die folgenden Jahrhunderte bis

---

1) Z. B. »*Mores perducunt ad intelligentiam*.*« Augustin. *tractat. in Joannem* 18.

2) Vergl. die denkwürdige Ordonnanz Karls des Grossen an den Abt Baugulf, mitgetheilt von Hahn l. c. I, 8.

Nachweisung der Quellen s. bei Ruhkopf l. c. p. 19.

3) Lorentz, Alcuins Leben. Halle 1829.

4) F. Kunstmann, Hrabanus Magnentius Maurus. Mainz 1841.

5) Vergl. R. v. Raumer, Einwirkung etc. p. 191 folg. 200 folgg.

zur Gegenwart Zeugniss ab von dem didaktischen Beruf der germanischen Stämme. Dieser Beruf sollte mehr und mehr durchbrechen und sich befestigen, nachdem die Anstrengungen in den zur ersten Bewahrung und Ueberleitung der alten Kultur ausersehenen romanischen Völkern ihren anfänglichen, tief innerlichen Charakter verloren oder ein Ende genommen hatten. Seit der Wiederherstellung der Wissenschaften bis auf die modernen Arbeiten an einer sogenannten Umkehr der Wissenschaft, von Erasmus und Melanchthon bis Stahl und Konsorten war nicht blos die Materie, sondern ganz besonders auch die Methode des Unterrichtes mit wenigen Unterbrechungen immer Gegenstand eifrigen, oftmals leidenschaftlichen Ringens und Suchens. Solches kann nur verwerfen, wer — an Uebertreibungen und Verwirrungen, wie sie dem Strebenden ja unvermeidlich sind, parteiisch sich haltend — die Natur des deutschen Wesens verkennt.

Die weitere Ausführung und Begründung dieses Satzes ist freilich mehr noch von der besonderen Geschichte einer Methode der einzelnen Lehrstoffe zu erwarten. Auch das Alterthum ist nicht arm: es verlohnt sich gewiss der Mühe, einer griechischen Rechenstunde im Geiste beizuwohnen oder an eine Landkarte jener Zeiten mit heranzutreten: es wird dem Lehrerinteresse nicht fern liegen, zu erfahren, was beim anfänglichen Mangel und der später immer noch bedeutenden Kostspieligkeit des Schreibmaterials die Schule vornahm, um Gegenstände zu lehren und einzuprägen, für welche nach den Begriffen des gegenwärtigen schreib- und leseseligen Zeitalters Bücher nicht entbehrt werden können: aber die eigentliche Geschichte der einzelnen Lehrstoffe bekommt doch eine ganz andere und tiefere Bedeutung von dem Zeitpunkte an, wo nach Herders begeistertem Ausdrucke »die Gesellschaft aller denkenden Menschen in allen Welttheilen eine gesammelte sichtbare Kirche geworden ist«, von der Erfindung des Buchdrucks[1].

---

1) Das Weitere s. bei Falkenstein, Geschichte der Buchdruckerkunst. 1840; und

Condorcet, Geschichte der Fortschritte des menschlichen Geistes 1796. —

Denn wenn auch hier die Verbreitung des neuen Geschenks anfangs sehr langsam von Statten ging, so dass z. B. als Thomas Platter nach Schlettstadt in die Schule des berühmten Sapidus kam, »noch Niemand gedruckte Bücher hatte, sondern man ihnen Alles erst diktiren musste«[1]: so war doch der ganz ungeheure Schritt geschehen, dass den einzelnen Lehrern Ausgaben der Klassiker, — wie in jenem Falle der Sapidus den Terentius exponirte — in die Hände gegeben waren. So begreift sich auch, warum unter den Lehrstoffen der Sprachunterricht und zwar hier wiederum zuerst der klassische die älteste Geschichte hat. Wie reich an interessanten und wichtigen Thatsachen dieses Gebiet sei, das lässt sich schon aus den Anfängen historischer Darstellungen wie aus dem dritten Bande von Raumers Geschichte der Pädagogik und aus Magers »Genetischer Methode« abnehmen. Selbstverständlich bewegt sich die Geschichte des eigentlichen Sprachunterrichtes um die drei Hauptbegriffe des Synthetischen, Analytischen, Genetischen.

Ist es nicht ein merkwürdiges Zeugniss für den gesunden pädagogischen Menschenverstand, dass in der ganzen Zeit von dem gelehrten Theologen Lubinus[2] i. J. 1614 an bis heute ein Kampf gegen die Grammatisten, also gegen die Einseitigkeit der synthetischen Methode geführt worden ist? Fast bis auf den wörtlichen Ausdruck stimmen die bedeutendsten Pädagogen überein. Wenn der berühmte Gerhard Vossius, von welchem F. A. Wolff sagte, dass »gegen ihn alle neuen Grammatiker unbedeutend sind«, im Jahre 1600 von der Methode der lateinischen Stunden sagt: »*puerorum ingenia obtunduntur — — est haec vere carnificina*« und seine Weise der Studien empfiehlt: »*mox hauriet (puer) praecepta artis grammaticae, quae adeo sunt pauca etc.**«: könnte man nicht glauben, er sei ein Zeitgenosse des »als ein Friedrich der Grosse« gepriesenen Rektors Meierotto, welcher im J. 1785 die lateinischen Stunden als »Marterstunden auch für gute Köpfe« bezeichnet und dann selbst eine Grammatik in Beispielen darbietet, mit den Worten: »Aus diesen Beispielen abstrahire sich der Knabe die Bei-

1) »*das die Bachanten grosse Scarteken mit inen heim hatten zu tragen, wen sy hinweg zugen.*« Fechter, Thomas Platter. 1840. p. 23.

2) K. v. Raumer l. c. III. p. 67.

spiele selbst und er wird das gern thun, wenn man ihm mit Ordnung und Oekonomie jeden Tag das Nöthige vorlegt[1]«. Man könnte versucht sein, von so nachhaltigen einträchtigen Bemühungen grosser Geister bedeutende Wirkungen zu erwarten. Weit gefehlt! Die Klagen über geringen Erfolg des Unterrichtes in den klassischen Sprachen sind im Zunehmen, und wie schwach das didaktische Selbstgefühl der Lateinlehrer und Schulbehörden war, das kam in neueren Zeiten glänzend zu Tage, als der zwar wohlgemeinte und fleissige aber durchaus unpädagogische »Vorschlag und Plan« des ehrenwerthen Ruthardt[2] von vielen hundert Händen mit einem Eifer ergriffen wurde, wie wenn in grosser Noth ein Rettungsanker gefunden wäre[3]. —

Auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts werden nach dem Entwickelungsgange, welchen die deutsche Kultur genommen hat, verwandte Erscheinungen erwartet werden müssen. Wenigstens für den Zeitraum, in welchen der Anfang einer Methodik des lateinischen Unterrichtes fällt. Vorerst ist soviel klar: Wenn die Begeisterung für das Latein soweit geht, dass man — alle früheren glücklichen Bemühungen für die Muttersprache ignorirend oder verachtend — die Schüler straft, welche sich unterstehen anders als lateinisch zu sprechen[4], dass sogar die übrigen Hausgenossen lateinisch radebrechen, weil Deutschreden für »schimpflich« gilt[5], dann ist das Erscheinen eines Buches wie der »Teutschen Grammatica« von Valentin Ickelsamer im J. 1531 ein Ereigniss von der grössten didaktischen Bedeutung[6]. Es ist aber ferner eine ganz selbstverständ-

---

1) K. v. Raumer l. c. III. p. 68 u. 105.

2) Ruthardt: »Vorschlag und Plan einer äusseren und inneren Vervollständigung der grammatikalischen Lehrmethode«. 1841.

3) Grosses Verdienst um die Erhaltung der Nüchternheit erwarb sich damals Direktor Peter, Beleuchtung des Ruthardtschen Plans. 1843.

4) Vergl. die Strassburger Gymnasialgesetze unter Sturm p. 151 und 161: *Qui sermone utuntur alio quam latino, ratione bona puniantur. — Nullus veniae locus, si quis hic peccet petulanter**. Raumer l. c. I. p. 294.

5) Vergl. das Lobgedicht auf den Goldberger Rektor Trozendorf: »*Turpe ut haberetur Teutonico ore loqui.*«* Pinzger, Val. Friedland Trozendorf. 1825, p. 58.

6) Ausführlichen Bericht über die Entwickelung des deutschen Sprachunterrichts giebt Rudolph v. Raumers Monographie, welche dem 3.

liche Consequenz aus den oben angedeuteten Kulturzuständen, dass, sowie der Vorgänger Ickelsamers, Aventin nur eine deutsche Vermittelung des Donat wagte, so Ickelsamer selbst das Hauptbedürfniss, nämlich eine Anleitung zum Lesen des grössten von Gott neu geschenkten Lesebuches, der Bibel, im Auge hatte, ebenso dass der gründliche einflussreiche Nachfolger Johannes Clajus in seiner unter lateinischem Titel 1578 erschienenen deutschen Grammatik [1] dem Donat Schritt für Schritt folgte. Demnach beginnen auch auf diesem Felde bald dieselben methodischen Kämpfe, sie erhalten aber ganz eigenthümliche Modifikationen durch religiöse und patriotische Momente einerseits und wesentliche didaktische Beziehungen andererseits. Welche Aufgaben sind der Methode dieses Unterrichtes allein durch das deutsche Nationalgefühl gestellt worden, von den ersten Regungen desselben an bei Gründung der »fruchtbringenden Gesellschaft« bis zu dem patriotischen Enthusiasmus, mit welchem in neuerer Zeit die leuchtenden Gestirne am Himmel der deutschen Literatur begrüsst wurden! Aber nicht genug. Andere Rücksichten sind in der Nähe, welche ebenfalls Beachtung verlangen. Die innige Beziehung auf die lateinische und griechische Sprache nicht blos, sondern auch auf die modernen ist für eine grosse Menge von Schülern fort und fort gegeben, also die didaktische Forderung der Concentration (§. 32) aufgerufen. Wie leicht führt das wiederum in die unnatürliche sklavische Abhängigkeit hinein! Und kommt nun hierzu noch die sich von selbst darbietende Gelegenheit zu logischer Bearbeitung des gegebenen Sprachmaterials: so kann das Ungesunde und Unpädagogische in der Lehrmethode und den ihr dienenden Hülfsmitteln leicht so anwachsen, dass die vereinte Kraft zweier Helden nöthig wird, um den angehäuften Schutt wegzuräumen und neue bessere Bauten aufzuführen. Solche Helden sind der deutschen Schule vom Himmel geschenkt worden in den Gebrüdern Grimm. Dass die Besseren unter den Lehrern jetzt nicht mehr »glauben, dass ein so tief angelegter, nach dem natürlichen Gesetze weiser Spar-

---

Bande von der Geschichte der Pädagogik als eine allgemein erwünschte und werthvolle Beigabe einverleibt ist.

1) *Grammatica Germanicae linguae* M. Joannis Claji Hirtzbergensis: *Ex Bibliis Lutheri Germanicis et aliis ejus libris collecta.* Lipsiae 1578.

samkeit aufstrebender Wachsthum durch die abgezogenen, matten und missgegriffenen Regeln der Sprachmeister gelenkt und gefördert wird«[1], das ist unter den vielen und grossen Verdiensten der Grimms nicht das kleinste. An dem Material ebensowohl als an den Principien dieser Schule der Sprachforschung hat die gegenwärtige Generation ein köstliches Kleinod erhalten, dessen fortwirkende Segnungen sich auch bereits auf andere Gebiete des Sprachunterrichtes als das der Grammatik ausdehnen.

Auch die romanischen Sprachen haben ihre Grimms gefunden, wie einstens ihre Ickelsamer. Zunächst das für die deutsche Bildung vorwiegend wichtige Französisch. Aber eben in Folge der Stellung, welche von den Zeiten der Kreuzzüge her dasselbe in den tonangebenden Kreisen der mächtigsten Kulturvölker gefunden hat[2], bietet die Geschichte der Methode des französischen Unterrichtes in bunter Mischung verschiedenartige Elemente[3]. Die ersten Anfänge einer Fixirung der Methode erscheinen begreiflicher Weise ebenfalls in der Form der Grammatik und diese wiederum mit dem klassischen Gepräge. Die im Jahr 1530 zu London gedruckte grosse Arbeit des Begründers der französischen Grammatik Palsgrave[4] folgt dem Muster der von dem gelehrten Theodor Gaza bearbeiteten griechischen Grammatik; das erste in Frankreich erschienene Werk von Jacques Dubois hat den Titel: Sylvii *in linguam Gallicam isagoge*, Paris 1531; unter den ersten derartigen Hülfsmitteln, welche in Deutschland erschienen sind, wird genannt: Philippi Gurneri Aurelianensis *praecepta Gallici sermonis etc.* 1607. Während nun so auf der einen Seite das ursprüngliche wissenschaftliche Interesse die methodischen Arbeiten fortgehend bestimmt und endlich ein auf die Resultate der gründlichsten Forschung eines Diez u. A. sich stützendes Suchen nach der genetischen Methode

1) Grimm, Deutsche Grammatik. I. Vorrede, p. X.

2) Massmann, Eraclius 1842 p. 560.

3) Eine Fülle werthvoller literarhistorischer Notizen und Charakteristiken verdanken wir dem folgenden in vieler Hinsicht neuen Werke:

B. Schmitz, Encyclopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen 1859, p. 75—162, 389—400.

4) Vergl. Cramer, Zur Geschichte des Studiums fremder Sprachen. Mager, Pädag. Revue 1851. I. Nr. 9. p. 171.

zu Tage kommt, wie bei Mager, d'Hargues, Schmitz u. A., tritt doch sehr bald das nur zu leicht erklärliche Streben hervor, aufs Schnellste und Bequemste zum Gebrauch der lebenden Sprache zu führen, so dass dieselbe auf die Würde einer zweiten Muttersprache Anspruch machen könne. Schon das Jahr 1684 sah ein solches Hülfsmittel — und zwar in zweiter Auflage hervorgehen: Menudier: »*Le secret d'apprendre la Langue Françoise en riant etc.* oder: Neu ausgefertigter Handgriff, die Frantzösische Sprache lachend ohne eintzige Mühe und gleichsam spielend zu erlernen.« Versuchung zu einer solchen Methodik niederer Ordnung liegt nun einmal im Charakter einer Sprache, welche nicht blos eine lebende, sondern zugleich eine allgemeine Verkehrssprache ist. Darum sind auf diesem Boden die seichten Produkte der Meidinger, Jacotot, Ahn bis in die neuesten Zeiten herein üppig gewachsen und es wäre wohl mehr als einmal nothwendig gewesen, von den »Krankheiten« der französischen Sprachlehrmethode zu schreiben[1].

Eine Arbeit, welche *mutatis mutandis* auch der Methodik des englischen Sprachunterrichts zu Gute kommen würde. Von den ersten Arbeiten eines James Wallis, der *Grammatica Linguae Anglicanae* 1688 bis auf die neuesten von B. Schmitz, Callin u. A. bewegt sich die Literatur der Methode genau um dieselben Punkte, wie die obengenannten[2]. Die Anregungen und die Versuchungen sind dieselben.

Tritt nun auf dem Sprachgebiete der gemeinsame Charakter einer verhältnissmässig ruhigen Entwickelung dem Betrachter entgegen, so ist auf der Seite der Naturwissenschaften ein ganz Entgegengesetztes zu erwarten. Wie musste doch nach jahrhundertelanger Ruhe die Methode der Geographie sich umgestalten, nachdem eine neue Welt und mit ihr eine neue Ansicht der alten gewonnen war, und wiederum wie mussten auch diese Errungenschaften für den Unterricht geringfügig erscheinen und ein ganz neuer Lauf begonnen werden, nachdem im Geiste Bacons die Naturwissenschaften Sieg auf Sieg errungen und somit auch die Geographie zu ganz neuen Arbeiten genöthigt hatten! Ist irgendwo die didaktische Forderung

---

1) Hezel, Grammatische Aetiologie der französischen Sprache. 1798.
2) Vergl. Schmitz l. c. p. 162 folgg.

der Propädeutik und der Concentration zu ihrem Rechte gekommen, so ist es hier; die Einsicht drängt sich gewaltsam auf, dass die Weite des Gebietes und die nicht geringe Schwierigkeit der wirklichen Beherrschung im Gegensatz zu der früher üblichen scheinbaren, nämlich nur in Namen und Worten niedergelegten, zur grössten Oekonomie im Aufbau des Gebäudes nöthigen. Der Begründung einer solchen heilsamen Ueberzeugung können schon verhaltnissmässig skizzenhafte Arbeiten wie die als erster Versuch anerkennenswerthe Geschichte der Methodologie der Erdkunde von J. G. Lüdde[1] dienen: wie viel mehr nicht eine ausführlichere Specialhistorie des geographischen Unterrichtes!

Wie viel mehr wird das doch der Fall sein bei dem naturwissenschaftlichen Unterrichte, dessen Methode — recht zugesehen — kaum älter als ein Jahrhundert ist. Erst in der Mitte des vorigen Jahrhunderts hat ja dieser ausgedehnte Unterrichtszweig, so zu sagen, das Bürgerrecht im Kreise der übrigen Schulwissenschaften erhalten, nachdem Friedrich der Grosse der deutschen Kultur eine Richtung auf Industrie und Gewerbfleiss gegeben hatte[2]. Wo dieselben nun ohne Weiteres wirklich Platz greifen, bedrängen sie auch andere Lehrstoffe, das Ganze des Unterrichtes wird dann ein encyclopädisches Aggregat ohne Lebenskraft, der Schüler hat das »schreckliche Geschenk von Kenntnissen ohne Fertigkeiten« erhalten. Darum heften sich gleich anfangs an die Aufnahme sogleich auch methodische Versuche ernster Art, Versuche, welche in früheren Zeiten nicht Bedürfniss waren, so lange Aristoteles als die ganze

---

1) J. G. Lüdde, Die Geschichte der Methodologie der Erdkunde. In ihrer ersten Grundlage, vermittelst einer historisch kritischen Zusammenstellung der Literatur der Methodologie der Erdkunde. 1849.

2) Nicht ganz richtig ist von einem Uebergewicht der industriellen Richtung geredet worden. »Die laute, von der Regierung selbst ausgehende Anpreisung des Landbaues, des Fabrikwesens, des Handels, der Industrie, musste unausbleiblich auf überwiegende Schätzung mechanischer und technischer Geschicklichkeit wirken. Aber dieselbe Thätigkeit regte sich in allen Gebieten des Denkens. Mathematik, Physik, Chemie gewannen ein entschiedenes Uebergewicht.« — »der Zeitpunkt, mit welchem der Erdgeist seine verderbliche Herrschaft unter uns begonnen.« Niethammer, Philanthrop. und Humanismus p. 15, 17 folgg.

Vergl. Thaulow, Gymnasialpädagogik. 1858. p. 38.

Quelle der Naturkenntniss für die Gebildeten galt, in Wahrheit aber nur Sprachstudien und nichts von dem übrigen Unterrichte Verschiedenes getrieben wurden. An der Methode hängen hier nicht blos die Erfolge des naturkundlichen Unterrichtes selbst, sondern auch ein guter Theil vom Gesammtresultate des übrigen Unterrichtes. Die Niederlage der früherhin fast allein herrschenden synthetischen Methode scheint für die Naturbeschreibung entschieden. In den übrigen naturwissenschaftlichen Disciplinen dauert die methodologische Bewegung fort. Sie konnte nicht schneller zu Resultaten kommen, weil die Arbeit an den Materien durch ihr Gelingen immer neue Kräfte in Thätigkeit setzte und so im Inneren der Wissenschaften Veränderungen hervorrief. Voraussehen lässt sich auch hier der endliche Sieg der analytischen resp. genetischen Methode.

Es ist höchst interessant, die rohen Anfänge des naturwissenschaftlichen Unterrichtes [1] mit den gegenwärtig feststehenden unangefochtenen methodischen Sätzen zu vergleichen [2], die ersten Versuche von einer Methode dieses Unterrichtszweiges in der von Hecker 1746 gegründeten Berliner Realschule, namentlich in den Bestrebungen des begabten Hähn [3] aufzusuchen. Es ist geradezu Pflicht, der oben bezeichneten brennenden Frage nach der statischen Möglichkeit und dem hiervon abhängenden Umfang der Naturwissenschaften für verschiedene Unterrichtssysteme in ihren geschichtlichen Lösungen näher zu treten. Die Akten sind noch keineswegs geschlossen; indessen lassen die verschiedenen Vermittelungsversuche und unter ihnen die neuesten beachtenswerthen für den Gymnasialstandpunkt gemachten von K. v. Raumer [4] und Thaulow [5] hoffen, dass es Sachverständigen gelingen werde, am Faden pädagogischer Begriffe eine Basis für weitere Erörterungen zu finden.

Aehnliche Rangstreitigkeiten zeigt auch die Geschichte des

1) Vergl. Brzoska, Centralbibliothek. 1839 Bd. X. p. 34 folgg. Mager, Pädagog. Revue II. p. 11, III. p. 105 folgg.

2) Vergl. Prestel, Uebersicht des Entwickelungsgangs der Methode des naturgeschichtlichen Unterrichts seit 1832 in Mager, Pädag. Revue. 1844. II.

3) Vergl. Ersch und Gruber Encyclopädie, Art. Hecker.

4) K. v. Raumer l. c. Bd. III. Cap. 9.

4) Thaulow, Gymnasialpädagogik 1858, §. 335—343.

mathematischen Unterrichtes, welcher gegenwärtig so ziemlich ruhigen Besitzes sich erfreuen darf. Was noch der verdiente Bernhardi[1] im Jahre 1818 für das Gymnasium weitläufig vortragen und vertheidigen musste, das gilt heute nahebei als Axiom und ist in entsprechender Weise in die Lehranstalten anderer Art übergegangen: ja schon sind gerechte Warnungen vor dem Zuviel des mathematischen Stoffes vernommen worden.

Der pädagogische Geschichtsschreiber wird in der Aufsuchung der bestimmenden Faktoren auch diejenigen Kräfte zu finden trachten, welche ein so bedeutendes Resultat hervorbrachten. Es wird sich zeigen, dass nicht sowohl glänzende Entdeckungen auf dem mathematischen Gebiete und überhaupt nicht Fortschritte der Wissenschaft auf die Stellung und Methode des betreffenden Unterrichtes direkten Einfluss geäussert haben, als vielmehr die allgemeinen Ideen, unter deren Einfluss das Bildungsideal der Zeit sich gestaltete. Es wird sich das zeigen nicht blos in den ältesten Zeiten bei Aegyptern, Chaldaern und Indiern, wo vorzugsweise die abgeschlossenen Priestergenossenschaften den astronomischen Forschungen wie den mathematischen Begründungen sich widmeten, nicht bloss in den älteren Zeiten des Hellenismus, wo Mathematik wie Philosophie als ein besonderes Besitzthum bestimmter Schulen, wie der des Pythagoras, des Plato erscheinen: sondern auch später, nachdem längst durch die weltgeschichtlichen Ereignisse unter Alexander die Bildung geöffnet worden war. Oder sind nicht die wissenschaftlich bedeutungsvollen Leistungen der alexandrinischen Schule während ihrer fast tausendjährigen Wirksamkeit für die Bildung der nicht zünftigen Jugend fast ohne alle Bedeutung geblieben? Nachdem Euklid, Apollonius, Ptolemaeus, Diophantus u. A. die reichsten wissenschaftlichen Schätze hinterlassen hatten: was hat die christliche Civilisation davon aufgenommen und dem jungen Geschlechte zum Gemeingute gemacht? So ergiebt sich also das merkwürdige Resultat, dass die allgemeine mathematische Bildung ausserordentlich langsam weiter gedrungen ist, dann aber, nachdem einmal das allgemeine Bildungsideal vornehmlich in Folge der naturwissenschaft-

1) In Bernhardis Ansichten etc. »Mathematik und Sprachen, Gegensatz und Ergänzung.«

lichen Eroberungen sich erweitert hatte, eine vorher nie geahnte Verbreitung gefunden hat. Hiervon ist nur eine — aber freilich höchst wichtige — Folge, dass die Didaktik gerade von den mathematischen Gebieten her die bedeutendsten Anregungen gefunden und unter Anderm auch die genetische Methode von dorther zuerst in die übrigen Unterrichtsgebiete übergeführt worden ist.

Derjenige Unterricht, über dessen Stellung und Methode die Geschichte die meisten Veränderungen zu berichten haben wird, ist unzweifelhaft der Religionsunterricht. Seit derselbe einmal als ein besonderer Lehrzweig aufgetreten, musste er ja seiner Natur nach an allen den Schwankungen Theil nehmen, welche innerhalb der verschiedenen Religionsgemeinschaften durch eine der vielen hierbei möglichen Veranlassungen hervorgerufen worden waren. Religionsparteien und Sekten bemächtigen sich immer vor Allem der Jugend.

Im Alterthume erscheint eine eigentliche schulmässige Unterweisung in religiösen Dingen nicht besonders nothwendig. Die Gewalt der Tradition ergreift die heranwachsenden Generationen ohne besondere Veranstaltungen und wenn nun noch insbesondere der Familie durch heiliges Wort besonderer Auftrag geworden ist, wie bei dem Volke Israel[1], so erweist sich die so geschaffene Kraft als unermesslich gross und macht kein Bedürfniss nach anderer Hülfe rege.

Dieses Bedürfniss eines eigentlichen Unterrichtes begleitet als ein unabweisbares das Christenthum bei seinem ersten Auftreten. Seine Bekenner sollten im Geist und in der Wahrheit anbeten, auf Grund freier Prüfung die alten Irrthümer wegwerfen und das Neue, das Evangelium, behalten. Darum von Anfang an Katechese als Unterweisung der Katechumenen, freilich auch hier noch längere Zeit für Erwachsene bestimmt, so dass die religiöse Heranbildung der Jugend nicht blos bei Augustin[2], sondern durchaus den Familien und den Pathen[3] überlassen blieb: aber doch auf demselben

1) 5. Mos. 6, 4—9, 2. Mos. 12, 26 folgg. 5. Mos. 11, 19 u. s. f.

2) Augustin. Confess. I, 11. Vergl. Palmer, Evangel. Katechetik p. 5.

3) »*cum filioli ad intelligibilem aetatem venerint.* *« Regino. Cramer Niederlande p. 45. Daher bildet die Sünde, den Unterricht der Taufpathen

Grund und Boden stehend, auf welchem später der Religionsunterricht der Jugend mit gleicher Nothwendigkeit und innerer Lebenskraft hervorwachsen musste. Und so tritt denn endlich, nachdem in den ersten acht Jahrhunderten der Unterricht in den Heilswahrheiten in der Regel auf einzelne dem Kirchendienste geweihte Knaben, die »*oblatos pueros*«, beschränkt geblieben war und nur ausnahmsweise andere wie die Extraneer bei den Benedictinern[1] Theil genommen hatten, die Anerkennung eines schulmässigen Religionsunterrichts in den bekannten Umschreiben und Verordnungen Karls des Grossen[2] auf.

Wie die so gepflanzten Keime unverhältnissmässig dürftig sich entwickelten und die mit neuer geistiger Kraft ausgestattete Kirche zwar auf Vergrösserung ihrer Macht und der Anzahl ihrer Glieder leidenschaftlich hinarbeitete, um die Erleuchtung der Einzelnen aber ebensowenig sich kümmerte wie vorher: wie demnach zwar an mehreren Orten Europas, in Frankreich, in Deutschland, vor Allem in den durch den Gang der Geschicke besonders begünstigten Niederlanden ausgezeichnete Bildungsstätten und Lehranstalten nicht blos für Trivium und Quadrivium, sondern auch für religiöse Erkenntniss gestiftet und gepflegt wurden: das ist aus der allgemeinen Geschichte des Unterrichtes bereits bekannt. So würde eine Geschichte des Religionsunterrichtes vorzugsweise an die Geschichte der Ketzer sich halten und sicher sein, dort Institutionen zu finden, welche denen des Reformationszeitalters nicht nachstehen, aus denen das Urtheil des Thuanus begreiflich wird, »dass bei den Ketzern jeder Knabe schnell und sicher von seinem Glauben Rechenschaft geben könne«[3].

---

versäumt zu haben, einen öfter wiederkehrenden Punkt der Beichte. R. v. Raumer l. c. p. 266.

1) Cramer, Niederlande p. 23. Auf eine Ausnahme deutet unter Anderm auch das Capitulare des Bischofs Theodulf von Orleans, mitgetheilt von Hahn, l. c. I, p. 9.

2) Ideler, Leben und Wandel Karls des Grossen von Eginhard II, p. 118. Pertz Leg. I. 44, 65.

3) Palmer (evangel. Katechet. p. 10) bezieht das von ihm mitgetheilte Zeugniss des Thuanus über die Ketzer, obwohl aus dem 16. Jahrhundert stammend, doch mit Recht auch auf frühere Zeiten. — Das Gegenstück bietet Melanchthons Behauptung in der Apologie der Augs-

So liegen denn in den Kreisen dieser »Reformatoren vor der Reformation« die eigentlichen Anfänge einer Geschichte des Religionsunterrichtes. Die Reformation selbst entfaltet die Keime und muss das thun. Ihr Lebensprincip ist Erlösung des Einzelnen von der Knechtschaft des Buchstabens, sie muss der befreienden Gewalt der Wahrheit schon in den Gemüthern der Kinder eine Stätte bereiten. — Freilich sind die Anfänge auch hier noch gar unbedeutend und können kaum Unterricht genannt werden. Nachdem zunächst wiederum nur lateinische Schulen ins Leben gerufen, dann endlich allmälig Einrichtungen für Heranbildung der »unlateinischen« Kinder getroffen werden, verlangen die Kirchenordnungen nichts anders als — wie z. B. die allen vorangehende würtembergische vom Jahr 1559[1] — »die Kinder aufzuziehn mit Gebet und Catechismo, dass sie denselbigen auswendig lernen, üben und recht verstehen und begreifen thun«. Ueberall fehlt's an Lehrern, verkommene Handwerker versehen die Glöcknerdienste und das seit 1598 mehr und mehr damit verbundene Schulmeisteramt, man kann sich vorstellen, mit welchem Erfolge[2], trotzdem, dass nicht etwa blos am Anfang, sondern gemäss den neueren Kirchenordnungen von 1673 wenigstens zwei Dritttheile alles Unterrichtes der Religion zugewendet werden nach dem alten medicinischen Aberglauben, dass Viel auch viel helfe; die Geistlichen erfüllen an unzähligen Orten ihre Pflicht der Visitation und Inspektion nicht, so dass sie mehrmals strenge drohende Vermahnungen erhalten müssen: ein Spener musste kommen, um »*pia desideria*« nicht blos zu erwecken, sondern als ein echter Jünger des Herrn mit Liebe und Treue zu erfüllen, der Mann, dessen grosser Ruhm in dem Vorwurfe seiner sächsischen Zeitgenossen liegt, »dass der Chur-

---

burgischen Confession: »*Apud adversarios nulla prorsus est catechesis puerorum**.« Art. VIII.

Als der Bischof von Breslau nachahmend im Jahre 1553 Volksschulen einrichten wollte, da war er genöthigt, sich protestantische Lehrer zu suchen. Löschke l. c. p. 37.

1) Heppe l. c. II., p. 122 folgg

2) Vergl. Heppe l. c. I., p. 296 folgg. und die Wiederkehr der alten Klagen weit später z. B. bei v. Türck, Ueber zweckmässige Einrichtung der öffentlichen Schul- und Unterrichtsanstalten. Neu-Strelitz 1804 p. 24 folgg.

fürst einen Oberhofprediger gesucht und einen Schulmeister gefunden habe«[1]: und als auch dieser viel versprechenden Form eines echt evangelischen Religionsunterrichtes bei den Nachfolgern allerlei Menschliches sich beimischte und somit die reine Idee getrübt und unwirksam gemacht wurde: da musste von Seiten der Philosophie der religiöse Ultrarationalismus, da musste der Pestalozzianismus sein Theil dazu beitragen, um die Probleme in ein helleres Licht zu setzen, die Methode in ihrer Bedeutung erkennen zu lassen. Dass die neuere katholisirende Strömung, welche seit 1840 vorzugsweise über das Gebiet des Religionsunterrichtes in Preussen und im übrigen Deutschland sich ergoss, ihr nächstes Ziel nicht erreichen, sondern in höherer Hand nur der Befreiung der Idee eines echt christlichen Religionsunterrichts dienen werde, das durfte schon lange vor der thatsächlichen Bestätigung ein pädagogisches Auge als eine Weissagung aus den Blättern der Geschichte des Religionsunterrichtes herauslesen.

Auf ganz eigenthümlichen Voraussetzungen ruht der Unterricht in Geschichte und der pädagogische Specialhistoriker wird darum erst von da an eine Aufnahme desselben in den Kreis der Schulwissenschaften erwarten, wo die Mittel der Mittheilung erleichtert und vervielfältigt waren.

Das Alterthum kann nur mündliche Ueberlieferung der Thaten der Vorfahren, Geschichte des eigenen Volkes kennen, welche denn auch wegen der Frische des ganzen öffentlichen Lebens und des innigen Zusammenhanges der jedesmaligen Gegenwart mit vergangenen Zuständen auf gewaltigen Eindruck bei der Jugend rechnen konnte. Wie für die Lobgesänge, welche an den festlichen Tagen des Hekatombäon von den heranreifenden spartanischen Knaben auf dem Markte von Sparta angestimmt wurden, die historische Unterlage, der Sieg bei Thyrea, mit allen Einzelheiten längst in Fleisch und Blut übergegangen war, so für Aehnliches in Athen, so in Rom. Im Mittelalter ebenfalls ein reicher häuslicher, aber nirgends schulmässiger Geschichtsunterricht. Es wird »in alten meeren wunders

1) Hossbach, Ph. J. Spener u. seine Zeit. 2 Thle. Berlin 1827. Andren Standpunkt zeigt: H. Schmidt, Die Geschichte des Pietismus. Nördlingen 1863.

vil geseit«, namentlich seit die Kreuzzüge ihre befreiende Gewalt auf die Ausziehenden nicht minder als auf die Daheimgebliebenen ausgeübt haben. Von einer pädagogischen Bedeutung eines planmässig angelegten und über die Grenzen der kleinen oder grösseren Heimath hinausgehenden Unterrichtes nirgends eine Rede. Ja auch mit dem neu erwachten wissenschaftlichen Leben kann historisches Wissen selbst für die Gebildeten noch keine andere Empfehlung finden als die in einem Briefe Goswins, des Zeitgenossen von J. Wessel ausgesprochene[1]: »da man auch in der Geschichte nicht unwissend sein darf, so rath ich dir den Josephus, die Kirchengeschichte nebst der *Historia tripartita* zu lesen, von Profangeschichtschreibern werden besonders nützlich sein Plutarch, Sallust, Thucydides, Herodot und Justin.« Und die Volksschulpädagogik? Sie war noch 1786 nicht weiter, als dass sie durch den Mund Herders[2] für die künftigen Lehrer, die Seminaristen, »die ersten Anfangsgründe (!) der Geschichte« oder — nach der Ueberarbeitung — »die ersten Begriffe (!) der Weltgeschichte« — bestimmte.

Am Ende des vorigen Jahrhunderts hat auch auf diesem Gebiete eine Bewegung begonnen. Von den auch ins Deutsche übertragenen Briefen Bolingbroke's, von Bredows Anweisungen und Schillers Antrittsrede bis zu Loebells Grundzügen und Peters grossartigen Anlagen, welche lange und bunte Reihe wohlgemeinter und gründlicher Rathschläge! Grössere Differenzen giebt es kaum auf irgend einem anderen Gebiete der Didaktik. Und das Eigenthümliche ist, wie Raumer[3] in seinen »Aphorismen« treffend bemerkt: »dass die Gegensätze nicht, wie meist bei anderen Lehrfächern der Fall, im Gegensatz alter und neuer Pädagogik wurzeln«. Auswahl und Disposition des Unterrichtsstoffes sind es, in denen die didaktischen Ansichten weit aus einander gehen, und bei dem ungeheuern Umfange des historischen Materials ist das nur zu begreiflich. Die übrigen Lehrfächer drängen: man ruft auch noch die Hülfe der Technik des Einprägens herbei, die Last zu heben:

1) Ullmann, Johann Wessel. Zweite Auflage. Hamburg 1842 p. 391.

2) Herder »Entwurf eines Seminarii zu Lehrern für Landschulen« vom 2. Mai 1786.

3) K. v. Raumer l. c. III p. 112.

aber fort und fort klagen alle urtheilsfähigen Stimmen über die allzugeringen Resultate aller Mühen: fast scheint es ein nothwendiges Uebel zu sein, dass Hegels nur zu wahres Wort: »aus der Geschichte kann man lernen, dass Niemand etwas aus derselben gelernt hat« — auch für die Folge wahr bleibt: wo liegen die Principien des Fortschritts und der Einigung? Dass in der Erfüllung der einen didaktischen Forderung der Disposition nicht das Heil liege, das konnten die bisherigen Versuche hinlänglich lehren: was bleibt übrig als aus der bedeutungsvollen didaktischen Lehre von der Concentration die rechten Anweisungen zu entnehmen? Die Natur des geschichtlichen Lehrstoffes zeigt auch hier den Weg, sie weist nachdrücklich hin auf Lektüre. Mehr Harmonie zwischen dem Gang des Geschichtsunterrichtes und der Lektüre, der gemeinsamen der Schule sowohl als der privaten häuslichen, gegenseitige Beziehung und Unterstützung der beiden: das ist offenbar dasjenige Problem, dessen glückliche Lösung sachkundigen Händen gelungen sein muss, wenn die Erfolge einer methodischen Disposition bleibenden Werth haben sollen. Das Votum von Scheibert[1] und der Entwurf von Peter[2] sind günstige Vorbedeutungen.

Die Geschichte der Jugendlektüre erhält so ein didaktisches Interesse, während sie ohnehin als ein gewichtiges Glied in der Reihe der Beschäftigungen auch der Führung nicht gleichgültig sein kann.

Selbstverständlich tritt derselbe Fall ein, wo es sich um die technischen und künstlerischen Fertigkeiten handelt. Die Aufschlüsse, welche eine Geschichte des Zeichenunterrichtes oder des Singunterrichtes vorlegen kann, werden, indem sie und inwieweit sie einen allmäligen Fortschritt in der Befreiung vom Vorurtheil vorlegen und zugleich die Bedingungen des Gedeihens andeuten, dem Unterrichte wie der Führung gleichmässige Fingerzeige und Anhaltepunkte darbieten[3].

---

1) Scheibert, Wesen und Stellung der höhern Bürgerschule. 1848. §. 63 u. §. 84. 85.

2) Peter, Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Ein methodischer Versuch. 1849.

3) R. Lange, Der Schulgesang seit 50 Jahren. Ein Beitrag zur Schulbuchliteratur. Berlin 1867.

Möchten nur erst die rechten Nachgrabungen in Gang kommen. Es ist ganz zweifellos, dass jedes Stück Ausbeute das Interesse erhöhen und mehr und mehr Arbeiter herbeilocken würde.

---

§. 49.

3. Geschichte der Hodegetik.

Die Geschichte derjenigen Begriffe, in denen die Führung sich bewegt, weist mitten hinein in die stilleren Kreise des Lebens. Die engeren und weiteren Schranken, in welche die Jugend eingeschlossen ist, die Zuchtmittel und insbesondere die Strafen und Belohnungen, welche die Erwachsenen für nothwendig erachten, die Beschäftigungen, die Arbeiten wie die Spiele — das sind die Hauptpunkte für die pädagogische Meinung und Praxis. Hier versprechen auch Denkmäler der Poesie und der bildenden Kunst manche Ausbeute.

Es liegt in der Natur der Führung, dass diese zwar still und unvermerkt, aber schon frühe anfängt, beim Individuum ebensowohl als bei den Nationen. Lange ehe eine absichtliche Belehrung eintritt, ist die Sorge in der Pflanzung bestimmter Gewöhnungen thätig. Ja, nicht blos die Praxis, sondern auch die Lehre tritt verhältnissmässig früher und mit grösserem Anspruch auf Geltung und Anerkennung auf, als im Gebiete des Unterrichtes, weil zunächst das gesellschaftliche Wohlbefinden und dann die Befriedigung des erwachten, gemeinsamen Gewissens zum guten Theile von der Harmonie zwischen dem Handeln der Erwachsenen und dem Treiben der Jugend abhängt (§. 7 p. 11). Von hier aus lassen sich auch, ohne den Erscheinungen Zwang anzuthun, die Punkte bestimmen, an welche eine Umwandlung oder Fortbildung der Hodegetik im Ganzen oder im Einzelnen sich knüpfen wird. Es müssen immer Wendepunkte des socialen Lebens, Zeiten besondrer Erhebung sein, und die Form, in welcher die Lehre auftritt, wird immer

zunächst die der Gesetzgebung oder der reformatorischen Predigt sein müssen.

Wie das Evangelium zwar nicht eine ausgeführte hodegetische Doctrin gegeben, aber doch in wenigen Fundamentalsätzen eine Reformation oder vielmehr einen Neubau auf neuem Grunde veranlasst hat: so war auch in das grossartige System der mosaischen Gesetzgebung die Führung der Unmündigen aufgenommen und die neuen zwar nicht zahlreichen aber inhaltschweren Gesetze bestimmten energisch die Hauptaufgaben der Eltern und die Pflichten der Kinder [1]. Das ganze Alterthum kennt keinen Gesetzgeber, der nicht auch den Kindern Regeln vorgeschrieben hätte. Wie Confucius in seinem »Frage und Antwort« und im »häuslichen Schatze« die Punkte bezeichnet, um welche sich Unterricht und Führung, vorzugsweise aber die letztere, bewegen soll, so konnte von Lykurg geradezu gesagt werden [2], »er habe das ganze Werk der Gesetzgebung auf die Erziehung bezogen«, so erweist sich die solonische Verfassung als ein Gebäude, welches auf einem System dieser Erziehungsgesetze als auf seinem Fundamente ruht.

In der nachchristlichen Zeit kann zwar in Folge der christlichen Anschauung vom Staate und der Freiheit des Individuums die Strenge der Gesetzgebung das Gebiet der Führung natürlich nicht in den Familien umgrenzen, aber die kategorische Form als die der Heiligkeit der Sache angemessenste muss sich auch hier einstellen, wo bald die Berufung auf das Gesetzbuch des Herzens und des Gewissens, bald auf das Gebot Christi den Widerspruch von vorn herein abweist. Bonifacius, Benedict, einzelne Wohlthäter der Jugend, wie Wikbold in Corvey um 1147 von den Brüdern vom gemeinsamen Leben und viele Andre sind hier redende Beispiele. Aber vor Allem reich ist in dieser Hinsicht die Reformationszeit und muss es sein.

---

1) Mittheilung und Einprägung der Gebote Jehovahs. 5. Mos. 6, 4—9. Höre Israel. Händeauflegen 3. Mos. 12. Wahl bei der Entwöhnung 1. Mos. 21. Vor einem grauen Haupte 3. Mos. 19, 32. Ein liederlicher Sohn etc. gesteinigt 5. Mos. 21, 20. Theilnahme an den Festen. Du sollst deinen Vater etc. 2 Mos. 20, 12. 5. Mos. 5, 16. Wer den Vater schlägt, soll des Todes sterben 2. Mos. 21, 15. 17. 3. Mos. 19, 29. 20, 2. 9. 5 Mos. 21, 18. 27, 16.

2) Plut. Lyc. c. 13 u. 14.

Luthers Klagen und Strafpredigten, Mahnungen und Ermuthigungen, wie solche an vielen Orten[1] und ganz besonders in den Zuschriften »an den Adel deutscher Nation und die Rathsherren« sich finden, sind für die Geschichte der Führung von nicht geringerer Bedeutung als für die des Unterrichtes. Zwinglis »Leerbiechlein« ist eben so reich an hodegetischen Forderungen, als an didaktischen[2]. Wenn nun in der nächstfolgenden Zeit das pädagogische Bewusstsein verhältnissmässig arm erscheint an Kundgebungen, so liegt das eines Theils an dem Druck, welcher im 17. Jahrhundert auf den Gemüthern lastete, anderentheils daran, dass wegen der damaligen Zerrissenheit einzelne würdige Stimmen nicht in weitere Ferne dringen konnten, ja oft genug geradezu verhallten. Die Geschichte der Führung wird für solche Zeiten das schöne Amt üben, das wenig gekannte Verdienst aus dem Dunkel hervorzuziehen, an gerühmte Namen eine umfassendere Würdigung ihres Wirkens zu knüpfen. Für das Erstere ist ein treffendes Beispiel Valentin Andreä[3], für das Zweite Amos Comenius[4]. Solche Persönlichkeiten kommen durch vollständige Beleuchtung ganz von selbst in die richtige Stellung zu den übrigen Zeitrichtungen, Andreä und Comenius erscheinen recht betrachtet nicht sowohl als Epigonen der Reformation, vielmehr als Vorläufer von einer reformatorischen, nemlich der pietistischen Pädagogik, deren Bedeutung vorzugsweise auf dem Gebiete der Hodegetik heraustritt, von Spener und Franke.

Die »*pia desideria*« des Einen, und die Schrift des Anderen »Von Erziehung der Kinder zur Gottseligkeit und christlichen Klugheit« sind solche Weckstimmen und kategorische Mahnrufe, wie sie die gegen die Herzlosigkeit der herrschenden Erziehungsweise an-

---

1) Z. B. in der Auslegung des Prediger Salomo II, 9 Walch X. 161, ferner zu 2. Mos. 20, 21 Walch III. 1054, zu 1. Joh. 2, 14 Walch IX. 1106, zum 6. Gebot Walch III. 1925.

2) Herr Ulrich Zwingli, Leerbiechlein wie man die Knaben christlich unterweisen und erziehen soll. 1846.

3) Palmer, Pädagogische Betrachtungen und Phantasieen eines Theologen aus dem 17. Jahrhundert. Süddeutscher Schulbote 1855, Juli.

4) Wie viel umfangreicher die pädagogische Thätigkeit des Verfassers des Orbis pictus war, als gemeinhin angenommen wird, erhellt schon aus dem Verzeichniss seiner Werke, welches K. v. Raumer seiner Geschichte der Pädagogik angehängt hat. Bd. II. pag. 489 folg.

kämpfende neue Idee einer herzlich frommen Führung sich schaffen musste.

Da indessen die goldenen Körner, welche von so frommen Händen gestreut wurden, von dem grösseren Theile der unempfänglichen Zeitgenossen nicht aufgenommen und statt dessen die Lockstimmen einer frivolen Pädagogik nicht blos im Lande ihrer Entstehung bei den westlichen Nachbarn Deutschlands, sondern bei den nachahmungslustigen deutschen Stämmen selbst gewaltigen Erfolg hatten, so bereitete sich in der Stille ein noch grösserer Bruch, wenn schon in ganz anderem Geiste vor. Rousseau und Pestalozzi, Jeder in besonderer Weise, führten die Entscheidung herbei und zeigten nicht etwa blos dem Unterrichte, nein! ganz besonders auch der Führung neue Ziele und Wege. Fichtes pädagogische Busspredigt, der Philanthropen vielverheissende Monographieen, Zeitschriften und Anstalten, die Reinigung der sittlichen Lebensanschauungen durch Kant, die nüchterne und strenge Gedankenzucht der Kantianer, die Wärme des neu angefachten Patriotismus in seinen vielen lauten Sendboten, wie Jahn und Arndt — alle diese Momente, welche an den Eintritt einer neuen Zeit sich knüpfen, sind wegen der durch sie hervorgebrachten Umgestaltung des pädagogischen Bewusstseins für die Geschichte der Hodegetik von der grössten Bedeutung. Es gilt nun, diejenigen Punkte im Auge zu behalten, in welchen die bald einseitige, bald mehrseitige Veränderung sich offenbarte.

Die Ethik bezeichnet in ihrem zweiten Theile, wo es sich um Beherrschung des Menschenlebens durch die Ideen handelt, vier Momente als »Principien des Fortgangs und Rückgangs«: in ähnlicher Weise lassen sich aus dem System der hodegetischen Begriffe solche Principien herausheben als diejenigen Punkte, in welchen sich geographische Lage, Nationalcharakter, Kultur, Religion, internationale Beziehungen, Zeitereignisse, kurz alle für die Führung wichtigen Einflüsse vorzugsweise und nothwendig geltend machen müssen. Solche Hauptpunkte sind aber offenbar die des Habens, Duldens, Treibens (§. 36 p. 90). Der Geist der Führung kommt in seiner ganzen Eigenthümlichkeit zu Tage, wo es sich darum handelt, Besitz, d. h. hier die Stellung der Unmündigen zu bestimmen, Zuchtmittel in Anwendung zu bringen, über Beschäftigungen, Arbeiten oder Erholungen zu entscheiden. Das Erste, die

Stellung der Unmündigen und was darauf sich bezieht, wird immer am unmittelbarsten von dem sittlich religiösen Standpunkt der Erwachsenen abhängen, das Zweite, die Zuchtmittel, vorzugsweise von ihrem Kulturstandpunkte, das Dritte, die Beschäftigungen, von ihrer Individualität und von Traditionen. Die Geschichte der Hodegetik wird demgemäss vorerst die allgemeineren Zustände, gleichsam die Grössen, von denen die pädagogischen Gestaltungen Funktionen sind, unter Berufung auf die Forschung der Universal- oder Kulturgeschichte hinstellen, und so für die nachfolgenden erziehlichen Berichte das Verständniss vermitteln.

Nach dem religiös sittlichen Standpunkte theilen sich die Nationen sofort in die beiden Hauptgruppen der nicht christlichen und der christlichen, nicht als ob bei jenen das System der nationalen oder theokratischen, bei diesen der »humanen Erziehung« also nur eine Erweiterung des früheren herrschend wäre, wie oft genug fälschlich behauptet worden, sondern weil den Kindern innerhalb der christlichen Gemeinschaft neue und andere Güter, wenn auch selten unverkümmert gereicht, doch wenigstens zugesichert worden sind und somit den Erwachsenen ein Ziel vorgehalten worden ist, an welches sie von der heranreifenden Generation selbst gemahnt werden können. Von der Praxis freilich lautet das Urtheil oft ganz anders. Es wird z. B. Niemand im Ernste behaupten dürfen, dass die athenische Führung, an deren Hand ein Sokrates, Plato und Perikles heranwuchsen, weniger »human« gewesen sei, als diejenige christliche, welche die »oblatos« von den ersten Lebensjahren in stetem Hinblick auf Kirchenzwecke führte und bei den Kindern der geringen Leute sich mit einer Abrichtung zu Kirchendiensten begnügte; es wird auch kein unbefangener Betrachter leugnen können, dass zwischen der, innerhalb der christlichen Völker bestehenden und viele Opfer fordernden »standesmässigen« Erziehung der höheren Stände und dem heidnischen Kastenwesen Indiens eine tief innerliche Verwandtschaft bestehe. Aber darin liegt eben der grosse Unterschied, dass nicht das gesammte Bewusstsein der erziehenden Erwachsenen in solchen Fesseln gefangen liegt, sondern dass zu allen Zeiten mehr oder weniger Stimmen im Namen des Heils, das in die Welt gekommen, gemahnt haben, der Jugend das unrechtmässiger Weise vorenthaltene theure Gut auszuantworten. Als ein zwar ganz

natürlicher, aber höchst bedeutungsvoller Ausdruck einer solchen von Grund aus verschiednen Erziehungsansicht tritt dann auch die Thatsache in der Geschichte entgegen, dass die bei den Heiden, ja auch bei den Israeliten unermesslich grosse patria potestas in der christlichen Gesetzgebung von Anfang an in enge Grenzen eingeschlossen worden ist und vor Allem, dass dieselbe selbst das in der Solonischen Gesetzgebung zwar auch sehr beschränkte, aber doch für einen schweren Fall noch stehen gelassene Recht über Leben und Tod des Kindes verloren hat. Wie konnte es anders sein! So wenig als der Gott der Christen den Tod des Sünders will, sondern dass er sich bekehre und lebe: so wenig kann und darf der Vater den Tod seines sündigenden Kindes wollen. Er kann nicht anders, als das Verhältniss zwischen sich und seinen Kindern analog seinem eigenen Verhältniss zu Gott zu gestalten.

Da nun aber bei alledem und unter allen Umständen die jugendliche Kraft in Schranken eingeschlossen werden muss und die Führung recht eigentlich in dem Aufbau und in dem Schutze der gegründeten Lebensformen sich als thätig und eingreifend erweist, so ist die Art der Zuchtmittel selbstverständlich ein wesentlicher Ausdruck für den Geist der Führung selbst. In dem gemeinsamen, pädagogischen Bewusstsein finden sich Sätze, wie der bekannte des Menander[1]: alle uns näher bekannt gewordnen Nationen machen erziehlichen Gebrauch von der Leibesstrafe: aber welche Verschiedenheiten finden sich hier und wie sind dieselben oftmals so gar nicht den chronologischen Unterschieden congruent! Eine Stufenleiter, wie die von scutica, ferula, virga und ein »Gerben der Haut« wie Plautus dasselbe als Strafe für eine einzige Unaufmerksamkeit in Aussicht stellt[2]: Solches wäre als Regel bei keinem der hellenischen Stämme möglich gewesen, auch nicht bei dem hart scheinenden Stamme der Dorier. Wiederum wiederholt sich die römische Härte zu anderen Zeiten, und in ganz anderen Kreisen, nemlich in den christlichen Schulen des 17. Jahrhunderts. Da wird aus Hessen berichtet, dass der Schulmeister »die Schüler alle über einen Haufen prügele«, so dass er »einen grossen eisernen Krappen, so voll Muss gewesen, vom Feuer abgenommen

1) *ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται** Menand. monost. 422.

2) Plaut. Bacchid. III., 3, 3.

und einem geringen kleinen Knaben zur Strafe um den Hals gehängt habe«[1], da reden die bekannten lateinischen Verse des Clajus Hirtzbergensis von Pranger, Einklemmen der Arme etc. als von keineswegs unpopulären Zuchtmaassregeln[2], Verordnungen aus jener Zeit wie »dass die Züchtigung bescheidentlich und nicht mit groben Prügeln, Stecken, Schlüsseln oder Fäusten geschehen solle«[3] oder »dass die Lehrer nicht auf die Knaben gleich als auf Esel losschlagen, ihnen in die Haare fahren, sie mit Füssen treten oder mit Knüppeln durchprügeln sollen«[4] bringen unwillkürlich Bilder aus dem römischen Alterthume wie die klassische Prügelscene in Herculanum[5] in Erinnerung.

Was kann anders bei der gewaltigen Verschiedenheit zwischen heidnischer und christlicher Lebensanschauung die gleiche Handlungsweise hervorgebracht haben, als der jenen alten und diesen neueren Zeiten gleichmässig anhaftende Mangel an Bildung? Auch in der Geschichte der Hodegetik wird der grosse Satz der Historie geschrieben stehen, dass das Christenthum, in den Boden eines unbebauten Gedankenkreises gepflanzt, nicht im Stande sei, sich in seiner wahren Fülle und Herrlichkeit zu zeigen. Der Geist der Führung bedarf der Befruchtung durch den Gedankenkreis der Erziehenden. Ein armer, unbeweglicher Gedankenkreis, wie einer Generation, so des Individuums wird durch die Natur der Jugend um so früher zur brutalen Gewaltsamkeit gedrängt, je weniger er über andere Hülfsquellen zur Begründung seiner Ueberlegenheit gebietet. So wird also der Geschichtschreiber der Pädagogik am Faden der Kulturgeschichte fortschreitend die Nachwirkung von der umgestaltenden Macht gewaltiger Ereignisse, wie der Entdeckung von Amerika, der Erfindung des Buchdrucks oder der befreienden Arbeit erleuchteter Männer, wie

1) Heppe, l. c. I. pag. 300.

2) Pinzger, Val. Friedl. Trozendorf 1825. Beil. Vergl. Löschke, Leben und Wirken des Val. Friedland gen. Trozendorf 1842 p. 74 Anm.

3) Magazin f. Schulen und die Erziehung, Frankfurt u. Leipzig 1767 folg. Bd. VI. p. 353 bei Löschke l. c. p. 150.

4) Kirsten in: Spiel und Spangenberg, Neues vaterländisch. Archiv Jahrg. 1828 Bd. I. p. 86, Löschke p. 151.

5) Le Pitture antiche d'Ercolano Tom. III. tav. 41, 1.

des Thomasius, Lessing u. A. im Geiste der Führung wieder zu finden suchen.

Dass die Veränderungen oftmals langsam fortschreiten und selten totale sein werden, das liegt in der Natur des menschlichen Wesens und charakterisirt den Gang aller menschlichen Dinge. Wenn wir also erfahren, dass selbst der mildere preussische Minister Massow noch am 23. Juli 1798 ein die Ruhestörungen auf Akademieen betreffendes Gesetz gegenzeichnen konnte, wonach Studenten unter Umständen Prügel erhalten sollten, »jedoch so, dass vernünftiges Ehrgefühl des Bestraften nicht gekränkt würde«, ja dass die wirkliche Züchtigung selbst junger Männer, wie Studenten, sich in England unverhältnissmässig lange erhalten hat, so dass erst der berühmte Verfasser des verlornen Paradieses der Letzte war: wenn wir erleben können, dass auch heute noch in demselben Lande Sekundaner eines Gymnasiums unter den Augen der an der Thüre stehenden Mitschüler in dieser barbarischen Weise, meistens ohne Opposition der öffentlichen Meinung, durch den Head-Master durchgeprügelt werden[1]: so wird die Zähigkeit alter Sitten nicht befremden, da auch auf anderen Gebieten Trümmer vergangener und abgestorbener Anschauungen noch lange Zeit liegen zu bleiben pflegen, ehe sie von der Fluth der Zeit weggespült werden.

Von den bisher genannten Einflüssen zwar auch berührt, aber doch in vieler Hinsicht von ihnen unabhängig tritt ein drittes Moment auf, dessen hodegetische Bedeutung durch die philosophische Pädagogik in volles Licht gesetzt ist, nemlich der Ausdruck des objectiven Wollens der Kinder. Demgemäss wird die Geschichte der Hodegetik die kindlichen Beschäftigungen als den dritten Hauptgesichtspunkt ihrer Darstellung ansehen. Der Reichthum der diesem Felde angehörigen Erscheinungen erhellt auf den ersten Blick, nicht so das Veränderliche, worin ja für die Historie das Hauptinteresse liegen muss. Genauere Betrachtung wird auch hier allein die richtige Aus-

1) s. Rönne l. c. I. p. 89 Anm. 1.

2) Das Missverhältniss, in welchem solche Barbarei zur fortgeschrittenen Cultur steht, kommt indessen bei verschiedenen Gelegenheiten doch zu Tage und das verletzte Gefühl schafft sich einen Ausdruck, wie z. B. im November 1856, wo die Times einen in Eton vorgekommenen Fall vor den Richterstuhl der öffentlichen Meinung zogen.

kunft geben können. — Wem nun Unterscheidung zwischen gebundener und freier Beschäftigung, zwischen Arbeit und Spiel geläufig ist, der wird schon in dem Verhältniss zwischen Arbeit und Spiel in der Kinderwelt bei verschiedenen Völkern und zu verschiedenen Zeiten merkwürdigen Wechsel finden. So viel als die Jugend der Gegenwart war noch niemals eine junge Generation an Arbeit und Arbeitszeit gebunden und von den Spielen früherer Zeiten sind unglaublich viele sogar aus dem Kreise der Traditionen verschwunden. Und das nicht blos in dem vielschulenden Deutschland, sondern auch in dem, in dieser Hinsicht viel weniger Zwang übenden England. Mit Recht klagt Huber[1], dass das einst Mersy, d. i. »das lustige« geheissne Land jetzt seit dem Ueberhandnehmen puritanischer Grundsätze arm an Volks- und Jugendlust und Spiel geworden sei. Was dort durch Bigotterie in der Sabbathfeier erzeugt ward, das ist in Deutschland vorzugsweise Wirkung des Staatsschulwesens und seiner geschraubten Examina auf der einen und des Familienegoismus auf der anderen Seite. So wird denn schon das Verhältniss zwischen Arbeit und Spiel der Jugend zum bedeutungsvollen Ausdruck für die Lebensanschauung der erwachsenen Generation. Mehr noch der eigentliche Inhalt der Beschäftigungen. Zwar gewisse Arbeiten und Spiele trotzen dem Wechsel der Zeiten, alle solche, welche in natürlichen leiblichen oder geistigen Bedürfnissen ihre Quelle haben, wie Versteck und Blindekuh, Wettlauf und Jagd, Ball und Kreiselspiel, und ähnliche: in ihnen begegnen sich die Kinder aller Zeiten und Völker, wie Glieder einer einzigen grossen Familie: aber alles, was in Beziehung zu dem Leben der Erwachsenen steht, unterliegt natürlich denselben Wandelungen wie jenes und wie die Meinungen. Wie charakteristisch und wie segensreich ist der einem pädagogischen Dogma gleichende Grundsatz des klassischen Alterthums, dass die Jugend an religiösen und nationalen Festen handelnd mit Theil nehmen müsse! Ihm gemäss ziehen sie nicht blos träg zuschauend, sondern am gemeinsamen Wechselgesange betheiligt mit den Greisen, den Männern, den Jünglingen einher. Und was eine wichtige Zugabe zu allen diesen festlichen Handlungen war, hier war der religiöse Cultus zugleich dasjenige,

---

1) Huber, Engl. Univ. II., 177; desgl. Neumann II, 76.

auf welches die kindlichen Leistungen sich bezogen. Wo hat die moderne Welt etwas Aehnliches? Sogar das Mittelalter war um ein Bedeutendes fruchtbarer an Veranstaltungen, welche, mit rechtem Inhalte erfüllt, der religiösen Erziehung wesentliche Dienste hätten leisten können. Die katholische Kirche feierte kaum ein Fest, an welchem die Jugend der Städte nicht irgend einen, oftmals lang andauernde Vorbereitung erfordernden, Beitrag gegeben hätte[1]. In dieser Hinsicht hat die neue Zeit, welche Solches durch Unterricht zu erreichen sucht, schwerlich einen höheren Grad von pädagogischer Weisheit gewonnen. Wie der Glaubenseifer in den ersten Jahrhunderten auch die edelsten Blüthen der heidnischen Kunst rücksichtslos vernichtete, wie der zum Fanatismus angefachte reformatorische Eifer im 16. Jahrhundert auch die schönsten Denkmäler katholischer Kirchen zerstörte, so hat derselbe Eifer an viele echt pädagogische Sitten einer freilich in anderer Hinsicht abergläubigen Generation die Axt gelegt und mit den kranken auch die gesunden Wurzeln ausgerottet. Es mag sicherlich der Mühe lohnen, denjenigen Faktoren nachzuspüren, durch deren Wirksamkeit das Eine oder das Andere in den Jugend-Beschäftigungen entstanden ist. Die vorstehenden Beispiele weisen darauf hin, ganz besonders die Individualität eines Volkes und einer Zeit und ihre Traditionen als die Hauptfaktoren anzuerkennen.

Dieser umfassenden Aufgabe werden begreiflicher Weise die Vorarbeiten der Monographie die besten und willkommensten Dienste leisten. Und hier wird eine bisher allzuwenig beachtete Quelle mehr und mehr Beachtung finden, nämlich die poetische Literatur der verschiedenen Völker und Zeiten[2]. Nirgends kann für die oft genug mangelhaften Berichte der Urkunden und Geschichten die erforderliche Ergänzung gewonnen werden als gerade bei den Dichtern. Alle die bedeutenderen Dichter, Homer wie Aristophanes, Plautus wie Horaz, Walther von der Vogelweide, Gottfried von Strassburg, Shakespeare und Walter Scott, Schiller und Goethe: sie alle sind reich an pädagogischen Zügen und Andeutungen. Wie sollte auch der Dichter nicht vor Allem berufen sein, in den stillen

1) Viele Belege s. bei Löschke l. c. p. 155 folgg.

2) Vergl. p. 117.

Räumen des Hauses die Familie zu belauschen und das Vernommene in seinen Schöpfungen wiederklingen zu lassen! Wer also den Dichter zu fragen versteht, dem wird er die Antwort nicht schuldig bleiben. Aber freilich muss der Herantretende durch die philosophische Pädagogik vorher befähigt worden sein, die rechten Fragen zu stellen und auch die leiseren Antworten zu vernehmen.

---

§. 50.

4. Geschichte der praktischen Pädagogik.

Von den Verhältnissen, über welche die praktische Pädagogik handelt, sind offenbar Haus und Schule diejenigen, an welche alle historischen Untersuchungen sich anschliessen werden. Insbesondere ist die in der christlichen Welt mehr und mehr in den Vordergrund tretende Schule ein historisches Problem von dem weitesten Umfange. Selbstverständlich kann jede Art von Schule Gegenstand historischer Untersuchung werden.

Eine Lebensform, welche die Erziehungspraxis wesentlich bestimmt, ist ursprünglich gegeben als die physische Voraussetzung aller Erziehung, nämlich das in der Gemeinschaft von Vater und Mutter gesetzte Verhältniss. Somit ist der Ausgangspunkt für die historische Betrachtung der erziehlichen Lebensverhältnisse leicht gefunden. Nun ist aber in dem Begriff der Erziehung selbst als einer von mehreren veränderlichen Faktoren abhängigen Thätigkeit die weitere Voraussetzung begründet, dass die ursprünglichen Leiter nicht im Stande sein werden, mit neuen Kulturbewegungen Schritt zu halten und die Kinder den neuen Bedürfnissen entsprechend zu führen und das um so mehr, da nach der Natur menschlicher Verhältnisse die grosse Mehrzahl der Familien ausser der Erziehung noch andere Lebensaufgaben zu lösen hat. Eine Theilung der Arbeit also wird nothwendig. Und da keine der Erziehungsarbeiten eine

Abtrennung verträgt als der Unterricht, so entstehen Veranstaltungen zu Gunsten des Unterrichtsbedürfnisses d. h. Schulen. Der Ursprung dieser Schulen ist verschieden. Bald sind sie unmittelbar durch das Verlangen der Gesellschaft, bald durch lehrende, dem gemeinsamen Bedürfnisse entgegenkommende Individuen, bald durch eine Art von vormundschaftlicher Gewalt geschaffen. Immer aber sind sie nothwendige Anstalten. In diesen Thatsachen liegt für die Geschichte der praktischen Pädagogik der Hinweis, die Verfolgung der beiden Hauptkreise, Familie und Schule zu ihrer obersten Aufgabe zu machen.

Wo das der Schule zu Grunde liegende Bedürfniss nicht gefühlt wird, da steht auch die Erziehung auf der untersten Stufe. So kann also auch hier die Mittheilung von den Arekunas in Guinea, welche ihre Kinder in Gemeinschaft von Affen aufziehen, und von Aehnlichem zwar mehr als die blosse Bedeutung von Kuriositäten, aber doch nur das Interesse eines ersten dunklen Anfangspunktes in Anspruch nehmen, geeignet die ungeheure Länge des Weges zu veranschaulichen, welchen die Menschheit von dort bis zu dem Standpunkte eines wissenschaftlich geschulten Europäers durchlaufen hat.

Den eigentlichen Anfangspunkt der Geschichte der praktischen Pädagogik bildet wieder China. China hat eine in bestimmten Formen ausgeprägte Familienerziehung und seit den ältesten Zeiten, seit 500 v. Chr., ein Schulwesen. Ja die Schule ist insofern, als der Staat einer grossen Familie gleichen will, Familien- und Staatsanstalt zugleich, nimmt aber sehr bald den Charakter einer blossen Vorbedingung für mehr und mehr einträgliche Aemter an, sobald die grossen stufenweis auf einander folgenden Prüfungen ihren Druck geltend zu machen anfangen. Wenn die Geschichte die hochgeschraubten Anforderungen in der Materie dieser Prüfungen und die peinliche Form, nach welcher die Examinanden in einem zellenreichen Gebäude[1] zwischen Mauern und Schildwachen in versiegelten Zimmern arbeiten müssen, vorlegt, dann wird dieser Bericht

1) »*Il y a quelques fois jusqu'à six mille des chambres.*« DuHalde, *Description géographique, historique etc. tom.* II., p. 305. Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. I. p. 31. folgg.

ganz von selbst zu der grossen Lehre: dass zahlreiche und hochgeschraubte Prüfungen das kräftigste, ja das untrügliche Mittel seien, um die Jugend um freies Interesse, die Schule um ihre erziehende Wirksamkeit zu betrügen. Die chinesische Familie hat nach der ganzen Anlage des Staatsgebäudes weder Fähigkeit, noch Bedürfniss, noch Macht, mehr Rücksicht auf die kindliche Individualität zu verlangen.

Ueberhaupt wird die Geschichte von den asiatischen und afrikanischen Kulturvölkern eine, bei der Grösse der sonstigen Gegensätze überraschende Verwandtschaft in den Principien, auf welche die Schule gebaut ist, nachweisen. Das glücklich begabte Volk der Inder anerkennt in seinen Sprüchen und Gesetzen die höchsten Aufgaben des Menschenlebens in einer Weise, dass das gebildete Bewusstsein christlicher Kulturvölker nicht schöneren Ausdruck schaffen konnte, und lässt dennoch durch die Forderungen der Kaste und die Obervormundschaft des Priesterstandes über den Schulunterricht seiner Kinder verfügen. Der Perser fügt sich in ähnlicher Weise dem Staate, welcher despotisch Unterwerfung des Einzelnen unter den Herrscher verlangt und die Jugend vom siebenten Jahre an in öffentlichen Anstalten der Familie entzieht. Der Aegypter, obschon gerade bei diesem Volke die Unterrichtssysteme mehrmals im Laufe der Zeiten verändert worden, gewährt freiere Bildung nur wenigen Bevorzugten und so werden die edlen Früchte der wissenschaftlichen Studien, durch welche zu Zeiten das Land ausgezeichnet war, — wie auch Plato andeutet[1] — weder für die Gesundheit der Jugend noch überhaupt für das Volk eine Quelle erziehlichen Segens. —

Aus der Verwandtschaft in den Hauptprincipien ergeben sich folgerichtig übereinstimmende Konsequenzen in Bezug auf die Stellung der Schule. Die Erhaltung und Oberleitung ist Sache der Macht, welcher die Schule dient, der politischen oder geistlichen. Die Bedeutung der Lehrer selbst ist ebenfalls von ihr abhängig: es zeigen jene Staaten hier mehr natürliche Konsequenz, als die modernen, welche das Ansehen eines der einflussreichsten Aemter tief herabgedrückt haben. Wie in China in dem Vater der Kaiser

1) Plato Rep. IV. 456 A. Legg. V. 747 B.

geehrt wird, so der Vater in dem Lehrer. Die Forderung, »man müsse den, welchen man einmal für seinen Lehrer erkannt habe, sein ganzes Leben wie seinen Vater ehren«[1], ist geradezu sprichwörtlich. Ja, in Indien tritt der Lehrer in die unmittelbarste Nähe der Familie und als eine Hauptpflicht wird in Menus Verordnungen eingeschärft, »seinen natürlichen und geistlichen Vater hochachtungsvoll zu behandeln«[2]. Ganz übereinstimmend spricht die Pflichtenlehre im Zend-Avesta.

Merkwürdige Formen bietet das hellenische Land in Hinsicht seiner erziehlichen Verhältnisse. Die beiden Hauptverhältnisse, Familie und Schule, findet die Untersuchung auch hier; nur eine oberflächliche Betrachtung könnte an ein gänzliches Aufgeben der Familienerziehung und der kindlichen Individualität selbst denken. So hält der ernste dorische Stamm zwar mehr als irgend ein anderer an dem Grundsatze fest, dass nichts Einzelnes für sich sein, sondern Alles im Ganzen sein Ziel finden solle[3], und dennoch ist nicht nur — wie aus Plutarch bekannt ist — die Erziehung der ersten sieben Lebensjahre durch geheiligte Sitte ganz dem Hause anvertraut, so dass dem ernsten Archytas die Erfindung der Kinderklapper zum Ruhme gerechnet werden[4] und der mit seinen Kindern auf dem Steckenpferde reitende König Agesilaus bei dem unerwartet eintretenden Besucher sich auf dessen eigene spätere Erfahrung berufen kann[5]: sondern es ist auch in zahlreichen kleinen Erzählungen, in denen Beziehungen von Müttern zu erwachsenen Söhnen sich abbilden, ein unzweideutiges Zeugniss von der, neben der öffentlichen Erziehung fortwirkenden geistigen Gewalt der häuslichen Einflüsse niedergelegt. In Kreta ist der Raum für die Familie noch bei Weitem grösser: die Knaben dürfen bis zum siebzehnten Jahre »im Dunkel« des Hauses bleiben[6] und auch später ist für die einzelnen »Schaaren« einer der Väter Anführer. Um so mehr freilich gelten die Normen der durch die Verfassung festgesetzten gemeinsamen

1) Journal asiat. tom. II. p. 259. Cramer l. c. I. p. 28.
2) Menu II., 227. 205. XII. 83. Cramer l. c. I. p. 52.
3) O. Müller Dorier. Buch II. p. 366. III. p. 6. 19. 184. IV. 403.
4) Aristot. Pol. 8, 6, 1.
5) Plut. Lyc. 16.
6) σκότιοι Schol. Eurip. Alk. 989.

Erziehung und die Personen, denen die Aufrechterhaltung der Formen der Schul- und Lebensordnung anvertraut ist, sind mit ungemeinem Ansehen bekleidet[1].

So findet sich das gegenseitige Verhältniss zwischen Haus und Schule auch in Attika, so sehr auch das ionisch-attische Wesen in vieler Hinsicht in Gegensatz zu dem dorischen steht. Das Haus ist ein anderes schon in frühen Zeiten, denn das Verhältniss zwischen Mann und Weib ist ein anderes. Während in Sparta die Frau von ihrem Manne mit dem althellenischen bedeutungsvollen Namen Herrin (*δέσποινα*) bezeichnet wird, so dass schiefe Auffassung die Spartaner als unter dem Joche ihrer Frauen stehend schelten konnte[2]: hatte der ionische Stamm die Sitte der asiatischen Ionier angenommen, nach welcher die, nur das Bett, aber nicht den Tisch mit dem Manne theilende Frau denselben nicht mit seinem Namen, sondern nur »Herr« nennen durfte. Und wenn man nun noch hinzunimmt, dass als Erzieherinnen für die ersten fünf oder sieben Lebensjahre Ammen und Wärterinnen genannt[3], von da an ungebildete, zu andern Diensten untaugliche Sklaven[4] zu Aufsehern als sogenannte Pädagogen bestellt werden: so lässt sich auf die Intensität der freilich noch nicht genug bekannten Familienerziehung in Athen kein eben günstiger Schluss machen. Indessen weisen einerseits eine Reihe von Solons Gesetzen und die Institution des Areopags auf die Pietät und zwar gegen beide Eltern als die unerlässliche Grundlage der Familie hin, andererseits berechtigen die würdigen Klagen des Aristophanes über den Verfall der Zeit und insbesondere auch des echten kindlichen Verhältnisses zu der Voraussetzung, dass dasselbe früher in Gesundheit und Frische bestanden haben müsse[5]. Aehnlich ist's mit der Schule und deren Verhältniss zur Familie. Trotzdem dass die gesammten Unterrichtsanstalten Privatunterneh-

1) Plut. Lyc. 18. Vor Allem der *παιδονόμος**. Xen. Staat. 2, 2. Aristot. Pol. VII., 15, 5.

2) Plut. Lyc. 14. Das Weitere bei O. Müller l. c. Buch IV. p. 286. Plat. folgg.

3) H. Krause l. c. p. 79. und Excurs. I. p. 394.

4) Plut. de educ. puer. c. 7. Vergl. Platos Urtheil über Perikles. Plat. Alcib. I. c. 37. p. 122, A. B.

5) Aristoph. Nub. 987. Av. 1379. Vergl. Rötscher l. c. p. 352.

mungen und allem Anschein nach die besseren wegen hohen Honorars nur den Bemittelten zugänglich sind[1], ist die Schule eine Macht, welcher alle Bürger sich unterwerfen, nicht blos weil Gesetze Solons jeden Bürger zu der Sorge für leibliche und geistige Bildung seiner Kinder verpflichteten und Eltern, welche dieses versäumt hatten, den Anspruch auf Dankbarkeit ihrer Kinder nahmen, sondern vielmehr weil die freie Achtung vor höherer geistiger Bildung dem athenischen Wesen zur anderen Natur geworden und so das Ansehen der die allgemeinen Formen beaufsichtigenden Personen durch die Gewalt der Sitte — des *νόμιμον* — getragen war.

Innerhalb der durch die vorstehenden Betrachtungen bezeichneten Punkte wird nun die historische Pädagogik sich bewegen. Dieselbe wird in gleicher Weise die Berichte der Alten über die übrigen hellenischen Stämme und Kolonien sammeln und verwerthen, endlich aber die im Laufe der Zeiten eingetretenen Umbildungen in Familie und Schule und deren gegenseitigem Verhältnisse in Betracht ziehen. In letzterer Hinsicht wird die Geschichte nicht umhin können, nach dem Vorgange des grossen Geschichtschreibers des peloponnesischen Krieges auf Athen und das ionische Schulsystem einen Schatten zu werfen und den wehmüthigen Wunsch zu veranlassen, dass es möglich gewesen sein möchte, die ionische Jugendlichkeit und Empfänglichkeit mit der dorischen Männlichkeit und Treue zu einem Gemeinsamen zu vereinen. —

In vieler Hinsicht ähnlich, in anderer wieder wesentlich verschieden entwickelt sich in Italien Familie und Schule. Zwar die älteren Völker sind noch immer wenig gekannt und werden es bleiben, Vieles kann nur durch Rückschlüsse aus römischen Zuständen gewonnen werden. So steht von dem bedeutendsten Volke, den Etruriern zwar so viel fest, dass dieselben die Familie und hier wieder in hervorragender Weise die Mutter in Ehren hielten, »ins Innere der Familie aber einen tieferen Blick zu thun und uns von den Verhältnissen der Geschlechter, der Eltern und Kinder, der Familien in sich und gegen andere eine genauere Vorstellung zu bilden, gestattet die Armuth der überlieferten Kunde schwerlich«[2].

1) Plut. Them. c. 10. Lucian Necyom. c. 17.
2) O. Müller Etrusker I., 2, 4. p. 400.

Ebenso bei der Schule, über deren Organisation und Verwaltung indessen die wichtigen Sätze hingestellt werden können, dass nach dem Geiste der aristokratischen Verfassung höhere Bildung nur einem kleinen bevorzugten Theile des Volkes vergönnt war und nach dem Geiste eines, wie das Volk überhaupt, so auch die Schule beherrschenden Priesterstandes auch dieser höhere Unterricht sich auf Religion und Kunst beschränkte [1].

Im Gegensatz zu solcher Dürftigkeit der Kunde bietet einen Reichthum von Thatsachen die Geschichte Roms und der Römer. Bekannt ist die Meisterschaft, welche dieses eigenthümlich begabte Volk in allem, was Organisation heisst, auf anderen Gebieten bewiesen hat. So muss wohl dieselbe selbstverständlich auch innerhalb der Erziehungsformen sich geltend machen. Und so ist es.

Die drei Kreise Familie, Schule, Staat stehen auch in Rom in beständiger Wechselwirkung unter einander, aber die Grenzen ihrer Wirksamkeit sind durch natürlichen Takt oder klare Gesetze fest bestimmt. Die Familie steht nach alter Tradition und in Folge von dem aristokratischen Geiste, welcher gleich die ersten Anfänge der Gesellung durchdringt, in hohen Ehren: und dennoch muss sie stets bereit sein, dem Staate d. h. dem gemeinsamen Wohle jedes nothwendige Opfer zu bringen. Ja sogar Menschenopfer. Denn was sind die, in einseitiger Bewunderung oft genug angestaunten, zu dem Wesen der Familie selbst aber in schreiendem Gegensatz stehenden Todesurtheile der Väter über die eigenen Kinder [2] anders? Die verschiedenen Jahrhunderte zeigen in diesem Punkte wenig Abweichung in der Meinung. Die Unterschiede zwischen den ersten und letzten Zeiten liegen nur darin, dass in den letzten, in den Tagen der Kaiser, die in Gesetzen und Ordonnanzen niedergelegten Anforderungen des Staates sich von Jahr zu Jahr mehrten und dennoch an Wirksamkeit abnahmen, anstatt dass in den jugendlichen Zeiten der Republik die Macht der Sitte und der öffentlichen Meinung den unverhältnissmässig wenigen Gesetzen die Sphäre der Anwendung und der Geltung ungemein erweiterte. Der Schlüssel zu den verschiedenen Formen, in welchen die Omnipotenz des Staates sich

---

1) O. Müller l. c. III., 1, 2. IV., 5, 3.
2) Liv. II., 3, 5. VIII., 7. Cic. in Verr. V. c. 3. Valer. Max. I, 1.

ausspricht, liegt in den beiden Gedanken, dass alle ursprüngliche Naturanlage dieses Volk zu nüchterner Reflexion auf das Zweckmässige hinleitete und demgemäss »hier die Begriffe nützlich und sittlich mit derselben Naturnothwendigkeit zusammenfielen wie in Griechenland die Begriffe schön und gut«[1], und dass zweitens die römische Gesellschaft, wie sie ursprünglich sich im Gegensatz zu anderen gebildet hatte, so auch ferner sich in derselben Weise erhalten musste, dass eben daher die fortwährende Spannung des Einzelnen auf die Lebenskreise, denen er angehörte, zurückwirkte. Schon die Gründung der Familie tritt im Interesse der Fortpflanzung von Anfang an als ein dringendes gesellschaftliches Bedürfniss auf. In diesem Sinne werden gleich in den ersten Zeiten unter den Reichen diejenigen, welche Kinder haben, ausgezeichnet und als *patres* zum Senat vereinigt, später die Väter mit zahlreicher Familie bei der Vertheilung eroberten Gebietes bevorzugt, unter Augustus Gesetze wie das *jus trium liberorum* erlassen: deshalb werden die einzelnen Männer durch die Censoren gefragt, ob jeder eine Frau nach seinem Herzen habe, werden die Unverheiratheten bald mit Schmach oder Geldstrafe belegt bald zur Verbindung mit den Wittwen der im Kriege Gefallenen genöthigt[2]. So auch die Leitung und Erziehung der Familie. Neben den glänzenden Beispielen mütterlicher Hingebung[3] und väterlicher Fürsorge[4] auf der einen und kindlicher Anhänglichkeit und Dankbarkeit auf der anderen Seite[5] besteht für das Innere des Hauses und das Verhältniss zwischen Eltern und Kindern eine Gesetzgebung, welche wohl der Kälte und Härte des Militairstaates, nimmer aber der Wärme und Gemüthlichkeit des Familienkreises angemessen ist. Das Haus erscheint als eine Provinz des Staates oder vielmehr als ein Element, in welchem das grössere Ganze sich spiegelt. Wie der Einzelne nur durch engen Anschluss an den Staat seine Existenz gesichert glaubt, so auch die Familie.

1) H. Rückert, Lehrbuch d. Weltgesch. Th. I. p. 422.

2) Plut. Camill. 2. — Val. Max. 2, 9, 1.

3) Liv. XXII, 7. Plut. Tib. Gracch. 1. C. Gracch. 19. Cic. Brut. c. 58. Tacit. Agric. 4 u. 6. Suet. Aug. 4.

4) Cic. ad Att. VIII. 4. II, 24. pro Cael. c. 4. Cornel. Att. I. Horat. Serm. I. 6, 81.

5) Liv. II. 40.

Dieser Glaube bleibt vererbt von Geschlecht zu Geschlecht auch dann noch, nachdem die politischen Gegensätze zu socialen geworden und in Genuss- und Verschwendungssucht Gesinnung und Kraft untergegangen waren. Die Sitten schwinden, die Gesetze und Schranken auch für die häusliche Erziehung mehren sich. »Ein Losungswort gab es jetzt nur noch und dieses lautete: Einer soll wachen, damit alle Andern ruhen, d. h. geniessen können[1].«

In welchem Verhältnisse nun die römische Schule zu Familie und Staat gestanden habe, lässt sich aus den angedeuteten Grundzügen leicht abnehmen. Die alten Zeiten kennen keine Schule; die geringe für das sociale Bedürfniss ausreichende Wissenschaft wird durch Vater und Mutter oder Privatlehrer innerhalb des Hauses mitgetheilt, später vereinigen solche Privatlehrer die Kinder mehrerer Familien und lehren in eigenen »Buden« oder auf den Strassen (*in triviis*), der Unterrichtssklave, der *paedagogus*, wird nicht mehr zum blossen Begleiten, sondern auch zum Lehren benutzt. Die erste grössere Schule soll um die Zeit des zweiten punischen Krieges der hinkende *Spurius Carvilius* aufgerichtet und zuerst Schulgeld eingeführt haben[2]. An allen diesen Institutionen hat der Staat keinen Theil, er übt nur Oberaufsicht, verbietet Missfälliges — wie das bekannte Censorenedict vom Jahr 661 a. u. c. gegen die Rhetorenschulen erwarten lässt[3]. Mit dem Ende der Republik hörte auch die Freiheit des Unterrichts auf. Unter Cäsar erscheinen bereits die ersten Anfänge eines Staatsschulwesens. Das freie Interesse an einem im Leben zum Besten des Ganzen zu verwerthenden Wissen ist erstorben, das Suchen nach dem, was glänzt und den Glanz der kaiserlichen Gunst erwerben kann, ist an seine Stelle getreten.

In derselben Weise wie hier die Lebensformen muss selbstverständlich auch die pädagogische Meinung sich verändert haben. Aber es liegt in der Natur von Familie und Schule, dass diese Umbildungen allmälig und ohne Reflexion als eine natürliche Konsequenz anderweitiger Umgestaltungen des socialen Lebens vor sich gehen. Demgemäss entstehen zusammenhängende Erörterungen der Fragen

1) H. Rückert l. c. I. p. 476.
2) Plut. Quaest. Rom. c 59.
3) Sueton. de clar. rhet. c. 1.

der praktischen Pädagogik erst an der Grenze zwischen der alten Zeit des Aufblühens und der neuen Zeit des Verwelkens. In Griechenland bezeichnet Plato den Anfangspunkt einer — übrigens, wie bereits bemerkt, wenig wirksamen — Theorie, für Rom kann als solcher angesehen werden Cato. Charakteristisch für beide Völker ist die Thatsache, dass die Pädagogik dieser Zeiten der Schule als Hauptziel die Bildung zum Redner vorhält. So weit hatten die Epigonen von den Vätern sich entfernt, dass von dem Ideal der heroischen Zeit, *μύθων τε ῥητῆρ' ἔμεναι, πρηκτῆρα τε ἔργων* *[1] ihnen geradezu die schwerere Hälfte abhanden gekommen war. —

Ein ganz ähnliches Resultat findet die Betrachtung der jüdischen Zustände. Auch hier stellen sich Reflexionen über Familie und Schule, aber nicht blos diese, sondern die Schulanstalten selbst erst in den Zeiten des Verfalls ein. Bis zum Exil ist die Familie Alles, Erzieherin und Lehrerin: erst nach der Rückkehr aus Babylon sucht sich die Gelehrsamkeit der Rabbinen Stätten für ihre Wirksamkeit und weiss sich mit einem solchen Nimbus zu umgeben, dass der Unterricht bald eine bisher unerhörte Bedeutung gewinnt. Nachdem einmal Jesus, Sohn des Gamla, kurz vor der Zerstörung Jerusalems die erste grössere Schule für Kinder errichtet hatte, wurden bald die Anfänge eines eigentlichen Schulwesens sichtbar. Man lebte der Hoffnung, es werde sich durch das geistige Band einer gemeinsamen Schule das auseinanderfallende nationale Gebäude zusammenhalten lassen. Aus diesem Glauben wuchs der merkwürdige Spruch: »eine jede Stadt oder Flecken, worin keine Schule, werde in den Bann gethan, und wenn dies nicht hilft, zerstört, weil ein solcher Ort die Wirkung des rabbinischen Ausspruchs hindert: durch den Dampf aus dem Munde der Kinder wird die Welt erhalten[2].« —

Während so allen menschlichen Anstrengungen zum Trotz die jüdische Nation, weil ihre Geschicke sich erfüllt hatten, aus der grossen Völkerfamilie verschwindet, snid bereits in der Nähe desjenigen Volkes, welches dem Judenthume den Todesstoss gegeben hatte, feindliche Gewalten erstanden, welche dem römischen Staats-

---

1) Hom. Il. 9, 443.

2) Cramer l. c. I. p. 109. cf. Winer bibl. Realwörterbuch u. Art. »Erziehung« und »Unterricht«.

organismus Tod und Verderben bringen sollen. Die germanischen Stämme erscheinen auf dem Schauplatz der Geschichte.

Ihnen war eine doppelte Aufgabe gestellt. »Sie mussten zuerst eine Erneuerung des verdorbenen Blutes vollbringen und einen gesünderen natürlichen Leib für den geschichtlichen Geist schaffen, zweitens den Geist der bisherigen Entwickelung in sich aufnehmen und mit ihren eigenen idealen Anlagen und Bedürfnissen in Verbindung setzen[1].« Dass die Bewegungen nach diesem zwiefachen Ziele hin die grösste Bedeutung auch für die Erziehungsformen haben mussten, liegt auf der Hand.

Die germanischen Stämme bringen eigenthümliche Dispositionen mit. So karg auch im Ganzen die Mittheilungen sind, welche durch Feindeshand der Geschichte überliefert worden sind, so haben sie doch, weil sie auf Beobachtungen gebildeter Geister ruhen, um so grösseren Werth. Indem sie unter vielen anderen Eigenthümlichkeiten den Trieb nach individueller Freiheit und die Strenge und Keuschheit der Sitten als wesentliche Merkmale des germanischen Wesens hinstellen, regen sie die Erwartung an, dass gerade auf diesem Boden die Hauptformen Familie und Schule in ganz anderer und edlerer Weise der Erziehung dienen werden.

Und so ist es. Zwar geraume Zeit vergeht. An Schule und Unterricht ist so wenig zu denken, dass nicht blos in den ersten Zeiträumen, sondern eher mehr noch nach Ablauf der ersten drei Jahrhunderte die Kultur bedroht war. Hatten doch die Fluthen der Völkerwanderung die Pflanzungen der römischen Kultur schonungslos verwüstet, ja sogar das Bedürfniss nach derselben ertödtet. Auch der häuslichen Erziehung drohte Verderben. Hatten doch die deutschen Stämme durch das herausfordernde Beispiel der mörderischen Kriege, welche das die Gefahr erkennende Rom führte, sich zu gleicher Rohheit fortreissen lassen: waren sie doch in Grausamkeit, in Heimtücke und Verrath, in Arglist und Wortbrüchigkeit gelehrige Schüler der Römer geworden: musste doch selbst die Familie in den Strudel der allgemeinen Verwirrung hineingerissen, der frühere innige Zusammenhang zwischen Eltern und Kindern gelockert werden[2].

---

1) H. Rückert l. c. II. Abschn. I. Cap. 1.

2) H. Rückert, Kulturgeschichte des deutschen Volkes. Leipzig 1853 Th. I. p. 103 folgg.

Allein bald zeigte sich auch hier die Unverwüstlichkeit der deutschen Natur. Dieselbe, nicht zerstört durch die verderblichen Einflüsse jener Durchgangsperiode, beginnt die gewonnenen Erfahrungen zu verarbeiten und handelt gleichsam in dem Gefühl, dass ihr geschichtlicher Beruf nicht die Zerstörung, sondern die Aneignung der vorhandenen Kulturelemente sei. So können denn die vielen von den Römern und römischen Kaisern mit der grössten Liberalität gegründeten Bildungsstätten, namentlich in Gallien, wie sie in der Stille das Licht der Wissenschaft zum Theil schon seit dem ersten Jahrhundert treu bewahrt hatten, dasselbe allmälig auch in weitere Kreise ausstrahlen. In das Haus dringt seit dem vierten Jahrhundert das bisher aus begreiflichen Gründen immer noch dem deutschen Wesen fremd gebliebene Christenthum ein. Dasselbe dringt aber auch in das gemeinsame Leben durch die Klöster, deren viele in kurzen Zeiträumen hinter einander gegründet und mit zugehörigen Schulen ausgestattet werden.

Merkwürdige Zustände in Familie und Schule wird die Geschichte der nächstsfolgenden Jahrhunderte zu berichten haben, Stillstand und Rückgang, bis urplötzlich die trägen Massen durch eine neue gewaltige Kraft aufgestört wurden. Diese Kraft war Karl der Grosse.

Für die Geschichte der praktischen Pädagogik sind die Erlasse dieses grossen Kaisers, wie die bereits oben erwähnte Ordonnanz an Baugulf von Fulda, welche zur Mittheilung an alle Bischöfe und Klöster bestimmt war, die 6 energischen Verordnungen der Jahre 801—809[1], darum von Bedeutung, weil sie die Muttersprache als unentbehrlichen Gegenstand des Schulunterrichtes hinstellen, weil sie ferner in echt reformatorischem Geiste den Unterricht in der Bibel für ein Fundament des Glaubens erklären, weil sie nicht blos für die Kleriker oder ausschliesslich für die Vornehmen und Gelehrten die Segnungen eines solchen Unterrichtes fordern, endlich — und das ist ein praktisch sehr wichtiges Moment — weil sie den Kaiser als obersten Schulherrn und Vormund über alle Lebenskreise, die Kirche nicht ausgenommen, beurkunden.

---

1) Pertz Monument. III. p. 81 folgg. Siehe Heppe, Das Schulwesen des Mittelalters. 1860. p. 6.

Wie das Letztere möglich gewesen sei, das lässt sich nur daraus begreifen, dass damals die Kirche, wenn auch nicht gerade ohnmächtig, doch wenigstens nicht hinlänglich stark war, um keines Beschützers zu bedürfen, dass sie eben deswegen auch durch eigene Erlasse — wie nach den Concilien zu Mainz, Friaul, Rheims und Tours im Jahre 813 — den Absichten ihres dermaligen mächtigen Vormundes sich anschloss. Ja, die Geschichte nennt mehrere Bischöfe, welche grossen Eifer für Karls Pläne entwickelten, wie Garibald zu Lüttich und Theodulph von Orleans, welcher den Pfarrern seiner Diöcese befahl, in allen Städten und Dörfern Schulen zum Unterrichte der Kleinen einzurichten und sich mit den freiwilligen Liebesgaben genügen zu lassen, welche ihnen dafür gebracht würden [1]. Nur zu bald sollte Alles verändert sein.

Schon gegen Ende des Jahrhunderts wird die Klage laut, dass die Kenntniss der heiligen Schrift im Abnehmen sei, und werden die Anforderungen an die Geistlichkeit herabgesetzt; im 13. können sogar im Kloster von St. Gallen weder Abt noch Mönche schreiben [2]. Von den Schöpfungen Karls und seiner mehrentheils kulturfreundlichen Nachfolger waren die meisten verfallen. wenige fortgebildet. Ein Glück, dass in der Mehrzahl von Klöstern und den ihnen zugehörigen Schulen, von denen die eine als *interior* zukünftige Ordensgeistliche, die andere als *exterior* Weltgeistliche und Laien unterrichtete, und in den Domstiften sammt den zugehörigen Domschulen wissenschaftliche Bildung auf eine, wenn auch immer kleine, Anzahl vererbt wurde. Die Specialgeschichte der Pädagogik wird Bilder von einer langen Reihe berühmter Schulen vorlegen. Solche Schulen bestanden in den nächsten Jahrhunderten in Rheims, Chartres, Bec in der Normandie, in Paris, Metz, in Mainz, Paderborn, Hildesheim, Bremen, Magdeburg, Hamburg, Braunschweig, St. Gallen, Hirschau, Corvey u. A. Mehrere von ihnen waren zugleich Stätten grossartiger Fürsorge für ärmere Knaben, welche sich dem geistlichen Stande widmen wollten. Aber was war das für so Viele? Die überwiegend grosse Mehrzahl der Kinder in Stadt und Land blieb ohne Schulbildung. Wie ist das zu begreifen?

1) Hahn l. c. p. 9. Beachtenswerthe Beschränkungen s. b. R. v. Raumer Einwirkung etc. p. 237.

2) Heppe l. c. p. 25.

Es liegt in der Natur der Sache. Eine Pflanzung von Schulen, welche durch die Macht angelegt worden ist, hat nur Bestand mit dieser, durch jede Verminderung der Macht wird auch sie betroffen. Der grosse Kaiser hatte sichs sehr angelegen sein lassen, er hatte Geisselung und Hunger den Trägen und Widerspenstigen, sogar unter den Frauen [1] angedroht, und dennoch, oder vielmehr vorzugsweise deswegen hatte sein Schaffen und Ringen keinen bleibenden Erfolg. Eine andere Macht erhob sich bald nach seinem Tode. »Der geistliche Staat oder die Herrschaft der grossen Moralprincipien des Christenthums in der kirchlich-römischen Auffassung hatte sich als ein wesenloses Ding gegen die rohe Uebermacht der Wirklichkeit nicht behaupten können« [2]. So gewinnt die Kirche an Ansehen und Macht. Sie sucht die alleinige Herrschaft über die Schule an sich zu reissen. Das hierarchische System in der ganzen Schroffheit der damaligen Zeiten verlangt aber vor Allem eine mächtige Scheidewand zwischen Klerus und Laien, dasselbe fördert und pflegt den Gegensatz zwischen Bildung und Unbildung.

Dass dieses Princip von der Hierarchie mit merkwürdiger Konsequenz in den nächsten Jahrhunderten bis zur Reformation festgehalten worden sei, kann keinen Augenblick zweifelhaft sein, unbeschadet der gerechten Anerkennung, welche kirchlichen Behörden und Mönchsorden für die Gründung vieler ansehnlicher Lehranstalten, wie z. B. der Thomasschule in Leipzig gezollt werden muss [3]. Auch Alfreds des Grossen edles Sorgen und Ringen für Volksbildung ist aus denselben Gründen gescheitert. Gelegenheit zum Geltendmachen des Princips sollte bald genug kommen.

Im Laufe der Zeit, vom 12. Jahrhundert an werden ganz neue Kräfte zu Gunsten der Schulbildung wach. Aus der Mitte der Kreise, in denen eigentlich die Schule allein oder doch vorzugsweise ihre natürlichen Wurzeln hat, aus den Familien und Gemeinden werden Stimmen laut, welche anderen, besseren und weiteren Unterricht für die Jugend verlangen. Hier und da gelingt es ihnen, durchzudrin-

1) »Feminae aut flagellis aut jejuniis constringantur*«. Pertz Monum. III. p. 129. Heppe l. c. p. 7.

2) H. Rückert, Weltgeschichte. II. p. 181.

3) Vergl. die übereinstimmende Darstellung bei Palmer, Evang. Päd. 3. Aufl. p. 413—417.

gen, wie in London, wo schon 1154 Stadtschulen sich vorfinden, oder an Orten, wo weltliche Herren Recht und Schutz verleihen konnten, wie in Hannover. Wo aber irgend wie die Geistlichkeit in Besitz einer Lehranstalt, auch der schlechtesten war, da pflegte sie der Gründung einer zweiten mit allen nur erdenklichen Mitteln sich zu widersetzen. Oft genug wurde über eine trotzdem vorschreitende Stadt der Bann verhängt, wie 1272 durch den Archidiaconus von Tournay über Ypern, oder die Auktorität des Papstes angerufen, wie 1402, wo Bonifacius III. sogar die Schliessung der bereits längst in Gang gekommenen Privatschulen anordnete[1]. Mehr und mehr wuchs aber die Kraft der Städte und so verbreitete sich ein ganzes Netz verschiedenartiger Schulanstalten über Deutschland, Frankreich, England, bei weitem am schnellsten über Norddeutschland und die Niederlande[2]. Man findet also in den genannten Ländern neben Kloster- und Domschulen Parochial- und Stadtschulen, Schreib- und Rechenschulen, freilich unter den wunderbarsten Verwaltungsformen. Anstellung der Lehrer auf ein Jahr mit vierteljähriger Kündigung, zunftmässige Gliederung in Schul-Meister und Gesellen sind natürliche Erzeugnisse des mittelalterlichen Gedankenkreises[3].

So haben also offenbar vorzugsweise in Folge der durch die Kreuzzüge herbeigeführten Befreiung und Erweiterung des Anschauungskreises neue lebensfähige Keime Wurzel geschlagen. Familie und Schule sind verändert, die pädagogischen Ansprüche, welche an diese beiden Hauptlebensformen gestellt werden, sind andere geworden. Freilich an ein eigentliches kräftiges Wachsthum und stattliche Früchte wird Niemand denken dürfen. Auf den Universitäten Paris, Oxford, Prag, Wien, Löwen, und den gelehrten Anstalten findet die Wissenschaft mehr und mehr begeisterte Jünger: aber in dem eigentlichen Bürgerstande ist das Bedürfniss nach neuen Erziehungs- und Unterrichtsformen näher zugesehen doch nicht mehr als eine dunkle Ahnung, durch welche die Generation einer besseren Zukunft entgegengeführt werden sollte.

1) Viele Belege zu dem Gesagten s. bei Ruhkopf l. c. p. 88—99.

2) Cramer l. c. p. 248.

3) Kriegk, Deutsches Bürgerthum im Mittelalter. Frankfurt a. M. 1871. IV. Schulwesen.

Die Zeit der Erfüllung nahte heran. Ein heller Schein geht in Italien auf, wo der lange unter der Asche fortglimmende Funke urplötzlich zur Flamme angefacht worden war. Das Dunkel, welches über dem gelehrten Schulwesen liegt, wird wenigstens in den deutschen Landen erkannt, man ahnt, dass man in den bisherigen Lehrmitteln, dem *Doctrinale*, *Mammotrectus*, *Cisio-Janus*, der Jugend Steine statt Brod gereicht habe: es beginnt die Zeit eines neuen Frühlings, einer geistigen Verjüngung, wie dieselbe noch zu keiner Zeit und bei keinem Volk dagewesen. Warum nur in Deutschland, den Niederlanden, Britannien[1] und nicht auch in dem vormals so empfänglichen Frankreich? Die Antwort der Geschichte lautet einfach dahin, dass das Romanenthum dem Zuge seines Wesens folgend die freie Entwickelung seines Schulwesens bereits aufgegeben hatte. Hier hatte unter Philipp dem Schönen das Königthum leichtes Spiel gehabt, als es, die Schwäche der geistlichen Macht sich zu Nutze machend, der sämmtlichen gelehrten Bildungsanstalten als wesentlicher Faktoren bei der Bildung der jedesmaligen öffentlichen Meinung sich zu bemächtigen begann, so dass schon unter Ludwig XI., etwa um das Jahr 1480, die Unterwerfung als vollbracht gelten mochte[2]. Wie konnte da eine Verjüngung, welche zu den gouvernementalen Tendenzen nicht passte, Platz greifen?

Dem germanischen Elemente dagegen schien die frische Luft mehr als alles Frühere zuzusagen. Nicht blos neue Lehrziele, nein! ganz neue Schulen wuchsen nicht wenige aus dem Boden hervor, gepflanzt meist von einzelnen begeisterten Jüngern der wiedergebornen Wissenschaft, aber getragen und erhalten von der Theilnahme der Familien und Gemeinden. Die Geschichte nennt viele Namen berühmter Lehrer und Schulen, die Wessel, die Hiero-

1) Freilich zunächst nicht in Britannien, wo erst »die Rosenkriege und später die religiösen Spaltungen das Gedeihen der humanistischen Aussaat stark zurückgehalten haben. Aber später unter Elisabeth ist das antike Wesen der Modeton des Hofes und der Aristokratie geworden und Manches, was im Hofleben der gefeierten Königin wie eine Wunderlichkeit erscheint, findet hierin seine Erklärung und an den Höfen Italiens seine Parallele.« Voigt Wiederbelebung p. 374. Vergl. Ueber die Geltung des Alterthums in England, Fr. Aug. Wolff, Darstellung der Alterthumswissenschaft. p. 80 folg.

2) Hahn l. c. I. p. 44—73.

nymianer, den Hegius, Lang, Reuchlin, Dahlberg, Dringenberg u. A., die Städte Emmerich, Münster, Augsburg, Schlettstadt u. a.[1]; — monographische Arbeiten über jenen denkwürdigen Zeitraum werden noch vieles Neue zu Tage fördern können. Auch die sogenannten »fahrenden Schüler« sind nicht ohne Bedeutung. Wenn sie sich schon von den italienischen Wanderlehrern, einem Giovanni Malpaghino, Gasparino da Barzizza, Manuel Chrysoloras[2] durch die vielen Zeichen von Rohheit ihres Zeitalters, mit denen sie behaftet sind, sehr zu ihrem Nachtheil unterscheiden, so tragen sie doch nicht wenig dazu bei, dass die neuen Ideen, denen sie selbst nicht gewachsen waren, gleich Saamenkörnern in den Landen umher ausgestreut werden.

Indessen kann doch der ganzen Culturströmung des vierzehnten und fünfzehnten Jahrhunderts, so imposant sie in ihrem Eintreten und so folgenreich sie in ihrem weitern Verlaufe auch war, für die Entwickelung von Familie und Schule nur die relative Bedeutung zugesprochen werden, dass sie bestimmt war, der Reformation den Boden zu bereiten. Erst die Reformation war dazu angethan, den Bruch mit der mittelalterlichen Pädagogik zu vollziehen und der Idee einer neuen Schule den Ausdruck zu verleihen.

Den eigentlichen Grundgedanken über das Wesen der Schule hatte weder die antike Welt besessen noch die christliche Welt bis zum Anfang des sechszehnten Jahrhunderts festgehalten: erst die Reformatoren haben ihn, wenn nicht aufgefunden, doch zuerst mit voller Klarheit und rücksichtsloser Energie ausgesprochen. Die Schule hat, wie die Erziehung überhaupt, ihren Zweck nur im Zögling selbst. (§. 20, p. 32.) Wer hat das je früher so klar erkannt und so rastlos verfolgt als Luther und die Seinen? »Warum leben wir Alten anders, denn dass wir des jungen Volkes warten, lehren und aufziehen? Es ist nicht möglich, dass sich das tolle Volk sollte selbst lehren und halten; darum hat sie uns Gott befohlen, die wir alt und erfahren sind, was ihnen gut ist, und wird gar schwere Rechnung von uns für dieselben fordern[3].« Und weil die

1) Ruhkopf l. c. p. 212—234. Heppe l. c. p. 49.

2) G. Voigt l. c. p. 126 folgg.

3) Luther, Schrift an die Rathsherren aller Städte etc. Werke X, 532—567.

Reformatoren hier im Einklange waren ebensowohl mit dem Evangelium, welches als Kraft Gottes an Jeden herantritt, selig machend Alle die daran glauben, als mit dem germanischen Wesen, welches im Laufe der Jahrhunderte seinen nur zu Zeiten gewissermaassen latent gewordenen Grundzug, den Individualismus nicht verloren hatte: darum fand ihr Wort in dem Bewusstsein ihrer Zeit Verständniss und Aufnahme. Hätte nicht die weltliche Macht der erschütternden Hierarchie ihr Schwert und ihre Kerker geliehen: so wäre auch die deutsche Schule eine andere geworden. Wie sehr auch in einzelnen Fällen der Kampf der besseren Einsicht mit der Selbstsucht gekämpft werden und Private wie Gemeinden zu den ungewohnten Opfern für Einrichtung von Schulen förmlich gezwungen werden mussten: dennoch darf aus vielen anderen Zeichen jener Zeit abgenommen werden, dass ohne jene Störungen das deutsche Schulwesen sich auf dem unter Anderem von der Stadt Lübeck[1] ausgesprochenen echt christlichen Grundsatze entwickelt haben würde: »*Gude Scholen moet me yo hebben, darumme moeth me yo belonende gelerdee Schoele arbeydere, dat unse yoget nycht so unchristlik vorsuemet werde, welk wy nicht künden vor Gode verantwerden. Sulk kan yo nicht de Pawest edder neyn Concilium anders maken*[2].«

Auf diesem Grunde allein wächst und gedeiht gleichfalls die allgemeine, Knaben sowohl wie Mädchen umfassende, christliche Volksschule, wie dieselbe denn auch — trotzdem dass sie fast hundert Jahre bedurft hat, um Wurzel zu schlagen — thatsächlich ihren Ursprung aus der Reformationszeit ableiten muss. Die Geschichte der praktischen Pädagogik hat hier eine schöne und — wie das erste umfassende treffliche Werk von Heppe zeigt — sehr umfangreiche Aufgabe[3].

Ueberhaupt ist die Reformation eine Thatsache von der gröss-

---

1) Lübecker KO. von 1531. S. 7b bei Heppe l. c. p. 52. Anm.

2) Recht eigentlich Luthers Losungswort. Vergl. ausser vielen Stellen besonders XII, 1868. »Darum sind wir alle, so Christen sein wollen, schuldig, mit allen Treuen, mit dem, so wir vermögen, dazu zu helfen und zu fördern.«

3) Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. 5 Bde. 1858—1860.

ten Tragweite auch für das Gebiet der Schule geworden. Die fernsten Gegenden, die feindlichsten Kreise wurden durch sie wie durch ein erschütterndes Naturereigniss, dem Niemand sich entziehen kann [1], ergriffen. Was die katholische Kirche an wirklichen Reformen vorgenommen, namentlich was sie für Organisation des Volksschulwesens gethan hat, das wird sie auf jene Zeiten der evangelischen Bewegung zurückführen müssen. In welchem Sinne die Gestaltungen auf den verschiedenen Seiten vorgenommen worden sind, ist freilich an der Aussenseite der Schöpfungen nicht zu erkennen, das weist hin auf besondere Untersuchungen über die pädagogische Meinung.

Zeiten der Gährung können nicht klare fertige Meinungen über alles Einzelne erzeugen. Ueber den Hauptpunkt war die feindliche Kirche sofort mit sich im Reinen, dass man nämlich trotz aller blutigen Gegenwehr nach aussen doch auf dem eigenen Gebiete dem neuen Geiste Concessionen machen müsse. Die Bemühungen Ferdinands I. von Oesterreich für Wiederherstellung des Religionsunterrichtes durch die Kirche, von denen Ranke (Päpste, I, 327) berichtet, die grossartige Thätigkeit des um das katholische Schulwesen hochverdienten Papstes Gregor XIII., der Erlass Philipps II. von Spanien vom 16. December 1557, die Ausarbeitung eines Antikatechismus betreffend [2], sind aus diesem Gesichtspunkte aufzufassen. Derartige Aktenstücke sind als Dokumente der pädagogischen Meinung von nicht geringem Werthe, um so mehr wenn als Erläuterung und Ergänzung das offene Zugeständniss von der betreffenden Partei zugefügt werden kann, es sei die Erkenntniss »von anderwärtsher« gekommen und man habe »bis jetzt geschlafen« [3]. — Ueber den Hauptpunkt war auch Luther keinen

1) Ueber die von der deutschen und schweizerischen Reformation ausgegangenen gewaltigen Einwirkungen auf die Kirche Frankreichs s. Hahn l. c. I. p. 61 folgg.

2) *Quare operae pretium videbatur nostrorum hominum animos quasi salubri antidoto* (!) *ac pio anticatechismo praemunire*«. Brüstlein l. c. p. 246. Anm. S. Luthers Einfluss auf das Volksschulwesen und den Religionsunterricht in Reuss' und Cunitzs Beiträgen zu den theolog. Wissenschaften. Bd. IV. 1852.

3) Das Zugeständniss findet sich bei dem Jesuiten Possevin: »Zu einem neuen Uebel gehört ein neues Heilmittel, wenn man nämlich neu

Augenblick zweifelhaft, dass die Schule um jeden Preis erneuert werden müsse, und zwar darum, dass »Allen geholfen werde und Jeder zur Erkenntniss der Wahrheit komme«. Das ist recht eigentlich das grosse Thema der Vorreden zu den beiden Katechismen. Aber wie weit er auch so entfernt ist von dem gegnerischen Princip, dass der Einzelne nichts gelte und er wie sein ganzes Thun nur als Mittel für die Kirche und ihre Zwecke anzusehen sei, so wirkt doch wieder die Besinnung auf den geistlichen Nothstand in der Kirche so aufregend, dass scheinbar widerstreitende Aussprüche aus seinem Munde gehen, dass er dem Vater das Recht abspricht »ein zur Lehre geschicktes Kind« zu etwas Anderem zu erziehen denn zum Pfarrherrn, Prediger oder Schulmeister[1]. Damit hängt innig zusammen der oftmals wiederkehrende Gedanke, dass man nur die »Allergeschicktesten in Schulen zulassen solle«[2]. Aber nun tritt die Frage näher, wer denn überhaupt alte Schulen verbessern, neue errichten und ausstatten solle? In Frage kommen zunächst die Eltern. Sie trifft freilich zunächst die Verpflichtung, denn »sie können ihren Kindern keinen bessern Schatz lassen«[3] und wenn dann Einer einwendet, »solches alles ist den Eltern gesagt, was gehet das die Rathsherren und Obrigkeit an?« so antwortet Luther: »Ist recht geredet.« — Wenn sich nun aber findet, dass die Eltern nicht für die Schule sorgen — »der gemeine Mann thut hie nichts zu, kanns auch nicht, wills auch nicht, weiss auch nicht« — wer könnte schneller und besser helfen, als die Fürsten und Herren? Auch diese Erwartung kann trügen. »Fürsten und Herren solltens

---

nennen darf, was in der Kirche bei ihrem Entstehen schon im Gange war, seither aber (um die Wahrheit zu sagen und als Christ zu reden) oft aus Nachlässigkeit versäumt wurde . . . . . Meinet aber das Volk, es sei uns dies anderwärtsher gekommen und wir hätten bis jetzt geschlafen — da beides wahr ist, so ist es Christenpflicht, seinen Fehler zu erkennen und nicht das öffentliche Wohl zu gefährden um Privatschuld zu verhehlen.« Brüstlein l. c. ibid. —

1) »Mein lieber Geselle, hast du ein Kind, das zur Lehre geschickt ist, so bist du nicht frei, dasselbige aufzuziehn wie dich gelüstet . . .« Pred. üb. d. 4. Gebot. W. III, 1822. Ganz übereinstimmend in der Schrift vom Krieg wider die Türken. W. XX, 2667.

2) W. X, 384.

3) W. XXII, 2238.

thun, aber sie haben auf dem Schlitten zu fahren, zu trinken und in der Mummerei zu laufen. Und obs etliche gerne thäten, müssen sie die anderen scheuen, dass sie nicht für Narren oder Ketzer gehalten werden.« Da nun aber Gewalt doch einmal von Nöthen ist so — »wills euch, liebe Rathsherrn, alleine in der Hand bleiben«. So ist also die Schule den städtischen Obrigkeiten in die Hand und ans Herz gelegt, nur wegen der vorhandenen Noth, da die Väter nicht Einsicht und die Fürsten nicht Willen haben? Auch das ist nicht letztes Wort in der Sache: Luther setzt hinzu, »ihr Rathsherren habt auch Raum und Fug dazu, besser denn Fürsten und Herren«.

Indessen ging die Geschichte auch hier wieder einen anderen Weg. Es waren wiederum Nothstände, welche die Entscheidung der Lebensfragen herbeiführten. Gleichwie die Kirche in ihrer eigenen Organisation nicht Halt genug finden zu können schien, sondern nur in der Gewalt des Landesherren, so auch die Schule. Die Geschichtschreibung wird aber hier mehrere wichtige Punkte zu unterscheiden und in Betracht zu ziehen haben und zwar zunächst die Art des Schulregiments sammt ihrem Erklärungsgrunde.

Oberster Schulherr ist freilich der Inhaber des weltlichen Regiments. Er erlässt »Befehle«, wie z. B. Kurfürst Johann von Sachsen, an die Prediger und Pfarrherrn, an den Adel, die Stadträthe und die Bauern, er ordnet, nach dem Vorgange des Synodus der katholischen Kirche, Visitationen an, giebt in sogenannten »Visitationsartikeln« Instruktionen, erlässt Visitationsabschiede u. s. w. Dass in der Sachlage der Erklärungsgrund liege, ist bereits bemerkt worden. Es war allerdings ein allgemeiner Nothstand in Kirche und Schule. Die Noth zwang, den Pfarrern ungeheure Strecken zur Seelsorge zu überweisen, Schulstellen unbesetzt zu lassen oder durch Handwerker, welche Küsterdienste versahen, zu besetzen, öfters sogar Pfarrern selbst wegen Mangels an Sigristen auch die Schule noch zu übergeben: und das gilt nicht blos für das platte Land, sondern auch für grössere Städte, wie Strassburg, welches für die letzte Gymnasiallehrerstelle einen Stadtpfeifer berufen musste. Hier schien also schnelle Hülfe von Nöthen und es war natürlich, dass man von dort, von wo man reichliche Dotationen aus dem Schatze der den weltlichen Herren zugefallenen geistlichen Güter

erwartete[1], auch das beste und nachdrücklichste Regiment suchte. Noch mehr. Auch ein geistlicher Nothstand schien vorhanden. Dem bisher ungebührlich hintangesetzten Bauernstande mochte man gar keine Theilnahme und Fürsorge für das Schulwesen zutrauen, auch von den Städtern fürchtete man bei den damaligen Schwankungen und kriegerischen Aussichten Bedenklichkeiten und Unempfänglichkeit.

So stellt sich denn drittens ungesucht die Frage ein, ob denn wirklich die Uebertragung des Schulregiments an die weltlichen Herrschaften so nothwendig gewesen sei? Diese Frage kann jetzt entschieden verneint werden. Luther klagte, dass sie zu Kirchen- und Schulpflege sich keine Zeit nähmen, Brenz fand 1526 Herrschaften, »welche Pfarrer geduldeu, denen sie schwerlich die Schweine zu hüten anvertrauen würden«, die Generalartikel für Kursachsen machen den Lehnherren den Vorwurf, »dass sie Reuter oder Stalljungen auf Pfarren stecken«[2]. Wie viel mehr nicht an die Schulen! Auf der anderen Seite lässt sich leicht nachweisen, dass die Gemeinden keineswegs so durchaus unempfänglich für die rechte Würdigung der Schule erfunden wurden[3]. Von funfzehnhundert Gymnasien, welche bis zum Ende des sechszehnten Jahrhunderts auf deutschem Boden gepflanzt waren, kommt ein grosser Theil auf Rechnung der Städte. Ja, man hat Grund genug, zu vermuthen, dass dieselben in noch weit höherem Maasse Antheil genommen haben würden, wenn sie in der rechten Weise herbeigezogen worden wären.

Diese Voraussetzung führt noch weiter zu einem vierten Hauptpunkte. Man kann geradezu behaupten, dass die damalige Schulregierung durch ihre Einseitigkeit der Verbreitung einer besseren pädagogischen Einsicht und dem Aufschwunge des Schulwesens

---

1) So von Philipp von Hessen, Moritz von Sachsen, Christoph und Ulrich von Württemberg, Julius von Braunschweig, Otto Heinrich und Friedrich III. von der Pfalz u. A.

2) Brüstlein l. c. p. 222.

3) So wenig also war die Volksschule eine Schöpfung der Kirche, dass diese ersten deutschen Volksschulen, diese Schreib-, Privat-, Winkelschulen vom Klerus vielmehr ausgestossen und auf alle Weise beschränkt waren. Palmer, Evang. Päd. 3. Aufl. p. 415 f.

Hindernisse bereitet habe. Der, man könnte fast sagen, fanatische Eifer für lateinische Schulen, die nicht seltene Unterdrückung der deutschen, die Feindschaft gegen Privatschulen — alles dieses wurde, wenn auch nicht deutlich, aber gewiss lebhaft als Willkür und Druck empfunden, war also, abgesehen davon, dass so die Zahl der populären Quellen der Bildung durch eben dieselben Maassregeln verringert wurde, nicht geeignet, pädagogische Sympathieen zu pflanzen oder zu erhalten. — Das sind eben natürliche Folgen aus der Unnatürlichkeit des ganzen Verhältnisses. Die weltliche Macht, wenn sie auf die Dauer mehr thun will als schützen, wenn sie den Kulturboden zugleich auch selbst bearbeiten und bestellen will, kann gar nicht anders, als denselben aussaugen und verderben. So hatte denn die deutsche evangelische Schule eben so wie die Kirche in den folgenden Jahrhunderten oft genug gerechte Ursache, die durch die Noth der Zeiten damals angebahnte und später mehr und mehr ausgeführte Einordnung in den Organismus und Mechanismus der Staatsanstalten zu beklagen. —

Hier liegen wieder zahlreiche Aufgaben für die Specialhistorie. Eine merkwürdige Buntheit der Verhältnisse charakterisirt jene Zeiten. Lokalgeschichten werden diese erst recht ans Licht bringen. In manchen Gegenden, ja in manchen Provinzen, ja Städten erhielt sich längere Zeit ein volksthümliches Element in dem Schulregiment. So ist die Inspektion, nämlich die bald wöchentliche, bald monatliche Revision, zwar meist den Pfarrern übertragen, diese aber nur im Dienste der Visitationskommission, welche selbst wieder ausser geistlichen Mitgliedern Adelige und Stadtmagistrate enthielt: so haben viele Gemeinden das Recht, ihren Lehrer frei zu wählen, wenn er nur das — ungemein niedrig gestellte — Examen bestanden hat. — Es verlohnt sich gewiss der Mühe für die Historie, länger bei diesen Zeiten zu verwellen, sei es um die Wurzeln der gegenwärtigen Zustände bloss zu legen, sei es um die Anknüpfungspunkte für eine spätere Wiederaufnahme der unvollendet gebliebenen Reformation zu bezeichnen. —

Die nachfolgenden Zeiten sind an pädagogischem Gehalte weniger reich. Die damaligen Gegensätze lassen sich leicht verfolgen. Das Staatsschulregiment fand damals seinen edelsten Ausdruck in Herzog Ernst dem Frommen von Gotha, welcher wie

ein väterlicher, echter Vormund der durch den dreissigjährigen Krieg unmündig und roh gewordenen Gemeinden geräuschlos der Schöpfer eines neuen Schulwesens in seinen Landen wird, die private freie pädagogische Thätigkeit hat ihr grosses Muster in August Hermann Francke, obschon der bei dem Aufbau der grossen Schöpfungen zur Mitwirkung berufene Aberglaube für ein evangelisches Gemüth etwas Haarsträubendes hat[1]. Für die Geschichte der praktischen Pädagogik — und zwar nicht blos soweit dieselbe das Schulwesen, sondern ebensosehr soweit dieselbe die häusliche Erziehung ins Auge fasst — ist das Auftreten dieses Mannes trotz vieler und wesentlicher Mängel in pädagogischer Theorie und Praxis[2] ein bedeutungsvolles epochemachendes Ereigniss.

Es ist nämlich für die Schule eine neue Zeit angebrochen, die Zeit der freien Schulen und der sogenannten Institute. Neue pädagogische Ideen wollen sich Bahn brechen, sie ergreifen selbstverständlich einzelne Persönlichkeiten, welche ihrem Dienste sich hingeben. Das ist die grosse, nicht hoch genug anzuschlagende Bedeutung der Institute; ihnen verdankt das deutsche Schulwesen vorzugsweise seine Ueberlegenheit über das aller übrigen Länder ungefähr in derselben Weise, wie das Institut der Privatdocenten als eine Grundbedingung für die gesunde Entwickelung des deutschen Universitätswesens genannt werden muss.

Die Reihe der freien Schulen eröffnen, wie bereits bemerkt, A. H. Franckes Anstalten. Die ersten sieben Gulden des Jahres 1695 werden ein Keim, aus welchem stattliche Pflanzungen hervorwachsen, das Waisenhaus, die Armenschule, das Pädagogium; an diese hallischen Stiftungen schliessen sich die Schulen und Institute der Brüdergemeinden. Angeregt durch die Anschauungen in Franckes deutschen Schulen macht Chr. Semmler den ersten Versuch zu einer Realschule: denselben setzt unter günstigeren Umständen Hecker fort und er ist so glücklich, aus dem Ertrage seiner Beichtgelder, freien kirchlichen Kollecten und Cymbelsammlungen ein neues Schul-

1) S. bei Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens p. 56 Anmerk.

2) Vergl. u. A. Göckingk, Nicolais Leben und literarischer Nachlass. 1820.

haus zu erbauen und 1739 zu beziehen. Mittlerweile hat sich eine neue gewaltsame Bewegung der Geister bemächtigt: Alles drängt, ohne zu wissen wohin, zunächst zum Bruch mit der bisherigen Anschauungsweise. Die Gründung des Basedowschen Philanthropins im Jahr 1774 ist ein Beweis, dass die Opposition gegen Glauben und Sitten der Väter bereits eine bestimmte Stärke gewonnen hat. Für die Schule gewinnt die neue Partei, welche in vieler Hinsicht gegen die edelsten Interessen verstösst, heilsamen und lang nachwirkenden Einfluss dadurch, dass sie das abhanden gekommene Princip der Naturgemässheit auf ihr Banner schreibt und zu einem Kreuzzuge gegen viele, das leibliche wie das geistige Leben bedrohende Feinde aufruft. Zahlreiche Bundesgenossen als Gründer verwandter Institute dienen dieser Aufgabe in eigenthümlicher Auffassung, Trapp in Wolfenbüttel, Campe in Hamburg, v. Salis in Graubündten, Salzmann in Schnepfenthal. So wurden in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts die bestehenden öffentlichen Schulanstalten mächtig berührt und in den heilsamen Zustand einer Reaktion hineingedrängt, die pädagogische Meinung eben darum in eine bisher ungekannte Bewegung und Spannung versetzt.

Die neuen Anstalten gehörten, mit Ausnahme des Hallischen Waisenhauses, sämmtlich den mittleren und höheren Kreisen der Gesellschaft. Indessen sollte auch die Volksschule nicht unberührt bleiben. Auch für sie suchte die freie Thätigkeit Einzelner Musterbilder zu schaffen. Das eigenthümliche segensreiche Institut des Pfarrers Herbig zu Nachterstädt im Fürstenthum Halberstadt und die echt volksthümliche Reckansche Anstalt des würdigen v. Rochow sind in der Schulgeschichte des achtzehnten Jahrhunderts leuchtende Punkte, von denen weithin Segen ausstrahlte.

Ja, auch in dem katholischen Schulwesen sind die Vorgänge ähnlich. Die Schulreformen in dem preussischen Schlesien wie in Böhmen und Oesterreich gehen von einzelnen Schulen und zwei Männern aus. Beide, Felbiger, der Abt zu Sagan, und Kindermann, Dechant zu Kaplitz, knüpfen ihre Thätigkeit an die ihrer Aufsicht unterstellte Volksschule, diese erscheint so lange als eine private, bis die Reform in weitere Kreise dringt. Was aber hierbei besonders in Frage kommt, das ist Felbigers, von dem die ganze Schulreformbewegung in den österreichischen Landen ausgeht,

eigene Beziehung zu dem Werke Heckers und Hähns, in dessen Methoden und Pläne er sich 1762 *incognito* hatte einweihen lassen[1].

Die Reihe der freien Schöpfungen auf dem Gebiete der evangelischen Schule ist aber noch keineswegs geschlossen. Während in den deutschen Landen die einer echten Begeisterung nicht fähige Generation für die weitere Verwirklichung der neuen Schulideale unverhältnissmässig wenig Energie zeigt, so dass auf grossen Länderstrecken kein einziges der gestreuten Saamenkörner Wurzel schlägt[2]: ist jenseits der Alpen der grosse Mann herangewachsen, welcher von der Vorsehung ausersehen war, der Reformator des gesammten Schulwesens zu werden. Das Institut zu Ifferten ist so trotz der vielen Mängel in seiner Organisation und Verwaltung eine Anstalt geworden, von welcher eine ganze Reihe Töchteranstalten ausgegangen sind. Und wenn gleich für die meisten von diesen schon in der ersten Hälfte des jetzigen Jahrhunderts die Uhr abgelaufen ist: so wird ihnen doch immer die Geschichte den hohen Werth zuerkennen, dass sie in der Entwickelung der deutschen Schule Brennpunkte für die Strahlen der erwachten pädagogischen Interessen gewesen sind.

Die gesammten mit A. H. Francke beginnenden Reformbewegungen — selbst die dem Anschein nach wenig religiöse philanthropistische nicht ausgenommen — stehen im innigsten Zusammenhange mit der kirchlichen Reformation. Sie sind sämmtlich auf das eben so sehr evangelische als germanische Ziel einer geistigen Befreiung des Individuums gerichtet. Die Geschichte wird sie einst in den Reformbewegungen der neueren und neuesten Zeit, sowohl in den durch die preussischen Regulative hervorgerufenen Kämpfen, als in den Versuchen zur Reorganisation des höheren Schulwesens, von denen weder die ersteren noch die letzteren als abgeschlossen gelten können, die bereit liegenden Fäden aufdecken, welche bis auf Pestalozzi und noch weiter rückwärts bis zur Reformationszeit führen. Und da

---

1) Heppe l. c. I. p 79 folgg.

2) Ueber den erschrecklichen Zustand der Volksschulen kann unter andern auch Türks Bericht bei Heppe l. c. I. p. 230 und Natorps Briefwechsel I. p. 172 folgg. Licht verbreiten.

nun die Schule von dem gleichen Princip wie die Kirche neues Leben empfangen, zugleich aber auch hinsichtlich des Regiments das Schicksal der Kirche erfahren hat, so liegt die Erwartung nahe, dass das Ringen der Kirche nach einem einheimischen Regimente folgerichtig auch auf dem Gebiete der Schule Platz greifen werde. Die Berechtigung eines solchen Ringens untersucht die praktische Pädagogik selbst. Da aber ihr die Geschichte dienen soll (§. 11, p. 17), so ergiebt sich für die letztere die Forderung, sie solle in Bezug auf das Schulregiment in der Darlegung des historisch Gewordenen nicht blos über die Rechtmässigkeit, sondern auch über die Zweckmässigkeit desselben Aufschluss geben. Demgemäss wird die geschichtliche Darlegung auf drei Momente besonders Licht fallen lassen und zwar auf das Interesse der Staatsgewalt am Schulwesen, ihre Energie, ihre Wirksamkeit.

Nun lässt sich wohl nicht leugnen und die unparteiische Geschichtschreibung wird das redlich berichten, dass die weltliche Macht, welcher ja die Schule wie eine herrenlose Provinz zugefallen war, diese Provinz, gleichviel aus welchen Gründen mit sichtbarem Interesse und oftmals mit der grössten Liberalität verwaltet habe. Einen richtigen unzweideutigen Maassstab für die Wahrheit und Intensität der Gesinnung des Regiments gegen die Jugendbildung findet man mit Recht in der Art, wie die freien Schulanstalten und die in dieser Richtung wirkenden Personen behandelt werden. Die Förderung des Franckeschen Pädagogiums und die Gründung von gleichartigen Waisenanstalten durch Friedrich I. von Preussen, die kräftige Unterstützung der Realschule Heckers durch Friedrich Wilhelm I., die grossartige Hülfeleistung zu Basedows Philanthropin durch den edlen Leopold von Dessau, die freie schöne Theilnahme, welche Friedrich Wilhelm III. von Preusen durch den unvergesslichen Minister v. Zedlitz erst den beiden Menschenfreunden Herbing und Rochow, dann Pestalozzi, seinen Idealen und einzelnen in seinem Geiste wirkenden Anstalten und Personen bewies, sind hier redende Beispiele. Auch das katholische Oesterreich ist nicht arm an ähnlichen Zeugnissen. Die ehrenvolle Berufung Felbigers durch Maria Theresia, die durch dieselbe grosse Kaiserin ausgesprochene Anerkennung des in kleinem Kreise wirkenden Kindermann, welchen die spätere Geschichte

als geadelten Pädagogen unter dem Namen von Schulstein aufführt [1], und andere Thatsachen gehören hierher.

Nicht minder zahlreich sind die Beweise von Eifer und Energie in der Handhabung des Schulregiments, und das ist das zweite Moment. Ja, der Eifer ist so gross, dass die Gefahr der Centralisirung sehr bald entsteht, und zwar sowohl in kleinen wie in grossen Territorien. Wenige Beispiele aus der preussischen und österreichischen Geschichte werden genügen. In Preussen [2] nimmt Friedrich I., welcher die Universität Halle und die Akademie der Wissenschaften gestiftet hat, auch des höheren Schulwesens sich an, gründet Gymnasien in Frankfurt a/O., Königsberg, Halle, Berlin, und erlässt ein die Volksschule betreffendes Visitationsedikt 1710; sein Nachfolger Friedrich Wilhelm I. verkündigt gleich in dem ersten Jahre seiner Regierung die »Evangelisch-reformirte Inspektions-Presbyterial-Classical-Gymnasien- und Schulordnung« vom 24. October 1713, den letzteren Theil »zu einem ewig währenden pragmatischen Gesetze«, ja von den Jahren 1715—1738 ist kaum ein einziges, welches nicht durch eine Schulverordnung bezeichnet wäre. Friedrich der Grosse bestätigt nicht nur gleich bei seinem Regierungsantritt alle in Schulsachen von seinen Vorgängern erlassenen Befehle, sondern macht auch noch einen bedeutenden Fortschritt in der Centralisirung des Schulwesens durch das, evangelische wie katholische Gemeinden umfassende, »General-Land-Schul-Reglement« vom 12. August 1763, zu welchem das Landschulreglement für die Römisch-katholischen in Städten und Dörfern des souveränen Herzogthums Schlesien und der Grafschaft Glaz vom Jahr 1765 und mehrere Cirkulare und Verordnungen als Ergänzung zugefügt werden. Die Centralisirung wird vollendet durch Friedrich Wilhelm II., welcher in der Gründung des Oberschulcollegiums durch Erlass vom 22. Febr. 1787 alle Schulen, hohe wie niedere, Gelehrten- wie Volksschulen, unter eine einzige nur von dem Landesherren abhängige Behörde stellt und am 5. Februar 1794 durch Publikation des »allgemeinen Landrechts« ein umfassendes

---

1) Heppe l. c. I. p. 113.

2) S. Rönne, Das Unterrichtswesen des preuss. Staates. 1855. I. p. 56 folgg.

Rechtssystem über das ganze Unterrichtswesen aufstellt[1]. Die Schulverwaltung des Königreichs hat die letztgenannten Statute bald mit strengerer bald mit milderer Hand gehandhabt. Oft entstand Misstrauen, so dass eben darum das Verlangen nach einem »Unterrichtsgesetze« im Laufe der Jahre wachsen musste. Das Ministerium Ladenberg durfte indessen die dazu gemachten Vorarbeiten nicht vorlegen, Herr von Raumer behauptete 1851: »es liege kein praktisches Bedürfniss vor, ein allgemeines Unterrichtsgesetz mit besonderer Beschleunigung zu erlassen[2].« Die Hoffnungen sind noch heute, im Jahre 1876, nicht erfüllt. —

Die Entwickelungen in dem übrigens wesentlich verschiedenen Oesterreich sind ungemein ähnlich. Maria Theresia bezeichnet den Anfang der bemerkenswerthen Schulreformen. Ihre erste dahin zielende Verordnung ignorirt die Ansprüche des Klerus. Indem sie am 6. December 1774 die »allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-Haupt- und Trivialschulen in sämmtlichen K. K. Erblanden« erlässt, weist sie die Pfarrer zur Aufsicht an, lässt die Ordensobern »unter Hinweisung auf die landesfürstliche Machtvollkommenheit streng bedeuten, ihrer Anordnung ohne Widerrede Folge zu leisten, widrigenfalls sie die höchste Ungnade zu gewärtigen hätten[3]«, verlangt von jedem Priester, welcher eine mit Seelsorge verbundene Pfründe erhalten soll, Nachweis seiner pädagogischen Befähigung als unerlässliche Bedingung, befiehlt auch den Magistraten durch einzelne Bürger Aufsicht führen zu lassen. Kaiser Joseph II., wie er überhaupt ein intensives Gefühl seiner Oberherrlichkeit hatte, baute selbstverständlich auf demselben Principe weiter. — —

Es genügen diese wenigen Proben, um das Vorhandensein von zwei Hauptpunkten bei dem Schulregimente nachzuweisen, Interesse und Energie. Die Geschichtschreibung wird aber unter ihre Gesichtspunkte jedenfalls noch den dritten aufnehmen, die Wirksamkeit des Regiments.

Merkwürdige und überraschende Berichte liegen vor. Wer

1) Rönne l. c. I. p. 75.

2) Vergl. den Bericht über die Kammerverhandlungen vom 7. Mai 1851.

3) Heppe l. c. p. 107.

sollte bei solchem Interesse, solcher Energie, solcher Fülle gewaltiger Hülfsmittel erwarten, dass in Oesterreich zwölf Jahre nach dem Erlass der erwähnten Schulordnung es nicht gelungen war, viel mehr als die Hälfte der schulpflichtigen Kinder zur Theilnahme an der Wohlthat der Schule zu vermögen und zwanzig Jahre nach dem Erlass sich die öffentliche Klage über Verfall der Volksschulen erheben würde! Aus Preussen nicht anders. Ein glaubwürdiger Zeuge, F. G. Resewitz[1] berichtete 1797: »Verbesserte Schulen für das Landvolk werde ich in meinem Gesichtskreise nur wenige gewahr.« Ausserdem war jene neue Schulordnung, welche publicirt wurde, für die Gemeinden von vornherein ein Gegenstand der gründlichsten Beargwöhnung[2]: die officiellen Berichte, welche der Oberkonsistorialrath Sack über die Kurmark Brandenburg im Jahr 1799 erstattete[3], schildern Schulzustände, welche an das sechszehnte Jahrhundert erinnern: von Altpreussen zu schweigen, über welches 1802 das Urtheil abgegeben wurde, »dass es mit dem dortigen Schulwesen bisher schlechter geworden sei als es ehedem war, wo die Bischöfe noch ihre Güter und Verpflichtungen gegen die Schule hatten«[4]. Auf Grund solcher Einzelberichte begreift man, wie Türk noch im Jahr 1804 das Gesammturtheil abgeben konnte: »Alles, was sich dem nur einigermaassen aufmerksamen Beobachter in den meisten der jetzt vorhandenen Landschulen darstellt, ist unbeschreiblich elend, widersinnig, verderblich in seinem Einflusse auf die Erziehung der Jugend.« Nicht einmal die gröbsten Anforderungen des »General-Landschul-Reglements« vom 12. August 1763, »dass die Schullehrer dem Diebstahl, dem Trunk, der Unzucht nicht ergeben sein sollen«, hatten Erfolg gehabt. — Ja sogar noch im Jahr 1816 musste das Konsistorium zu Magdeburg eine Verordnung erlassen, »um dem Unfuge zu steuern, der mit dem Schulwesen bisher besonders in solchen Orten getrieben ist, in denen sich weder ein Schulhaus noch ein angestellter Schullehrer befindet«.

---

1) F. G. Resewitz Gedanken, Vorschläge und Wünsche u. s. w. Bd. V. St. 4. p. 14.

2) Nationalzeitung der Deutschen 1797. 13. August.

3) S. bei Heppe III. p. 76.

4) Heppe l. c. III. p. 112.

Wenn nun hier die Betrachtung still steht und der Historie die bedeutsame Frage vorlegt, wie es doch zu begreifen sei, dass die staatliche Vormundschaft im Verlaufe von fast dreihundert Jahren trotzdem, dass sie nicht blos über physische Gewalt, sondern auch über die Diener der Kirche als ihre Werkzeuge zu verfügen hatte, nicht mehr erreicht habe, so kann die nächste Antwort in einer Hinweisung auf das Land der vollkommensten Centralisirung und Staatsomnipotenz, auf Frankreich, gegeben werden.

Napoleon I. hatte die Idee, welche er seit langer Zeit mit sich herumgetragen, im Jahr 1806 verwirklicht und unter dem Namen »kaiserliche Universität« eine Corporation gebildet, welche mit dem öffentlichen Unterrichte und mit der Erziehung im ganzen Reiche ausschliesslich beauftragt war. Der Unterricht war Monopol dieser sogenannten Universität und da deren Glieder ganz und gar von dem Staatsoberhaupte abhängig waren, Monopol des Staates geworden. Die Nachfolger, die Bourbonen, begriffen und erhielten das Princip und sobald die Universität Versuche zu eigner freier Bewegung machte, warf man neue Fesseln über dieselbe bald durch Einsetzung einer königlichen Unterrichtskommission an die Stelle des *Grandmaître* (1815), bald durch Ernennung des Ministers des öffentlichen Unterrichtes und der geistigen Angelegenheiten zum *Grandmaître* (1824). Nun fragt man billig auch hier nach der Wirksamkeit dieses allmächtigen Schulregiments. Die Geschichte hat sehr klare und zuverlässige Antworten zu bieten.

Als der wohlmeinende Guizot im Jahre 1833 einen energischen Versuch zur Verbreitung und Verbesserung des Primärunterrichts machte, liess er officielle Erkundigungen über die Erfolge der bisherigen Maassregeln anstellen. Man traut seinen Augen kaum, wenn man den Bericht des Oberinspektors Lorain liest: »Sie thäten weit besser, uns Geld für unsere Wege zu bringen,« sagte die eine Gemeinde. »Wir wollen die Schule um keinen Preis, auch wenn man uns die Bücher *gratis* giebt,« die andere, »Wir brauchen Winzer, nicht Bücherleser,« eine dritte und so fort[2]. Eine unerhörte, ja kaum begreifliche Theilnahmlosigkeit, ja Feindseligkeit trat dem

1) Hahn l. c. p. 136.

2) Hahn, Unterrichtswesen in Frankreich, I. p. 191 folgg.

Gouvernement entgegen. Und das waren die Erfolge von der Thätigkeit einer bis ins Kleine wohleingerichteten seit dreissig Jahren arbeitenden Schulmaschine! So spricht die Geschichte laut genug. Der weitere Verlauf der Schulorganisationsversuche in Frankreich bis auf die neuesten durch Fortoul im Jahr 1854 wird, da die Zeiten sich geändert haben, zwar nicht eine solche Opposition von Seiten der Bevölkerung, aber zuversichtlich eine exemplarische Theilnahmlosigkeit für die erziehliche und gemüthliche Bedeutung der Schule an den Tag legen[1]. Die Antwort der Geschichte ist also nur zu verständlich. Denn wenn in Deutschland ähnliche Anschauungen und Zustände noch nicht eingetreten sind, so zeigt die Geschichte das nicht als ein Verdienst des herrschenden Systems, sondern als eine heilsame Nachwirkung der Erneuerung Deutschlands in den Jahren der sogenannten Befreiungskriege. Die edelsten Kräfte, die sittlich religiösen Interessen der Nation sind da wach geworden und haben damals in kurzer Zeit auf dem Schulgebiete Pflanzungen geschaffen oder möglich gemacht, welche ausserdem trotz Reglements, Visitationen und Berichten nimmermehr entstanden wären. Die Specialhistorie wird zahlreiche Beispiele von Familien und Gemeinden nennen, deren Theilnahme und Opferfreudigkeit auf die rechten Wurzeln der Schule hindeuten kann. Solche Beispiele finden sich in jenen Zeiten in Breslau und mehreren Gemeinden Schlesiens, in der Provinz Sachsen, im Amte Heiligenstadt u. s. w.[2].

Das System des Staatsschulwesens in allen seinen Aeusserungen bis ins Einzelne zu verfolgen, ist demnach eine der inhaltschwersten Aufgaben der neueren Geschichte der praktischen Pädagogik. Interessant und lehrreich wird es sein, in langer Reihe die zahllosen Akte zu überschauen, welche die verschiedenen Gouvernements zur Erweiterung ihrer Macht vornehmen. Wie nach dem preussischen Landrecht der Arm des Gesetzes hineingreift in die Kinder- und Schlafstuben, indem es »den Müttern und Ammen, welche Kinder unter zwei Jahren bei Nachtzeit mit in ihre Betten nehmen«, Gefängniss oder körperliche Züchtigung droht[3]: so beobachtete das

1) Die Belege zu dem Gesagten bietet der gediegene Aufsatz in Schmids Encyclopädie u. Art. Frankreich.

2) Heppe l. c. III. p. 126. 128. u. s. f.

3) Preuss. Landrecht II. §. 738.

besorgte Regiment die Spielräume der Kleinen und sprach 7. Aug. 1851 über Fröbels Kindergärten die Acht aus; so dekretirte das baeyrische Gouvernement — zwar nicht in so anmaassender Weise wie die französische privilegirte Buchfabrik — aber doch immer noch ärgerlich genug Jahre lang über den Geldbeutel der Eltern zu Gunsten des »königlichen Central-Schulbücherverlags«[1]; so bedrückte die bayerische Staatsgewalt die evangelischen Bürger von Speier, indem sie das seit dreihundert Jahren der Stadt gehörige protestantische Gymnasium durch einen Machtspruch allen Remonstrationen zum Trotz für ein katholisches erklärte[2]; so erbitterte das preussische Ministerium durch seine herabwürdigende Kontrole über das ausseramtliche Verhalten der Lehrer, wie Theilnahme an Vereinen, Besuch von Versammlungen, Abstimmungen bei Wahlen u. dergl.[3]; so bestimmte dasselbe überhaupt nach der politischen Ansicht die Förderung oder Zurücksetzung und hatte viele Plackereien gegen Missliebige in Bereitschaft; so scheute eben dasselbe keinen, auch nicht den feindlichsten Gegensatz gegen Sitte und Glaubensweise der Familien, nöthigte durch die Berufung eines Wöllner oder entgegengesetzter Leute die Schule an dem Wechsel der Personen in den obersten Stellen der politischen Verwaltung auf Kosten der innersten Interessen der kindlichen Gemüther Theil zu nehmen: man sieht, es wird schwer halten, das Maass der sittlichen Grausamkeiten und Konflicte zu erschöpfen, welche aus der geschichtlich erwachsenen und im Laufe der Zeiten schroffer gewordenen Stellung der Staatsgewalt zu den natürlichen Vertretern der Erziehung, den Familien, hervorgegangen sind und hervorgehen mussten.

Die Geschichte wird durch einfache unparteiische Darstellung einen zwiefachen Beruf erfüllen. Sie wird eben sowohl nachweisen, dass für dunkle Zeiten und Verhältnisse eine Schuldiktatur eine wirkliche Wohlthat war: sie wird aber auch hindeuten auf die Nothwendigkeit, die bisher — um mit Schleiermacher zu

1) L. Roth, Das Gymnasialschulwesen in Bayern etc. 1845. Abschn. VI.

2) Roth l. c.

3) Vergl. die Verordnungen vom 26. Juli 1849, 19. April 1851, 12. Juni 1851, 1. Februar 1854.

reden — wegen der »Stiftung einer höheren Potenz der Gemeinschaft und des Bewusstseins« übernommene **Gewalt zu beschränken und theilweise** in die Hände der ursprünglichen Inhaber zurückzugeben, dafür aber desto mehr auf **Schutz** und **Wahrung** der heiligen Güter der Erziehung Kraft zu wenden.

Das Interesse an der Schule ist zwar für den Augenblick immer noch allzugering und steht in keinem Verhältnisse zu der Sache: aber doch hat die Herrschaft des falschen Princips den pädagogischen Sinn des deutschen Volkes mit seiner unverwüstlichen Natur nicht zu ersticken vermocht. Deutschland kann das Problem lösen, wie dasselbe im sechszehnten Jahrhundert das Princip der Befreiung der Geister und Gewissen als sein eigenstes Lebensprincip ergriffen hat. Trotz aller Nothstände im Schulregimente scheint die Aussicht eher günstiger als in **Belgien**[1] und **Nordamerika**[2], ja selbst günstiger als in dem verwandten **England**. Die Geschichte wird sonderbare Schulverhältnisse dieses merkwürdigen Landes darlegen, auf der einen Seite ein, alle Schichten der Gesellschaft durchdringendes, Misstrauen gegen jede Betheiligung der Staatsgewalt am Schulwesen[3], dabei aber auf der anderen Seite keine Theilnahme von der bürgerlichen Gesellschaft, sondern nur von freien Vereinen. Die seit 1805 bestehende und jetzt jährlich gegen 20,000 Thaler umsetzende *British and foreign society* kann für die Grossartigkeit einer solchen freien Wirksamkeit ein Beispiel abgeben. Ob aber aus diesen Zuständen eine echte Organisation und ein sachentsprechendes Regi-

---

1) **Metternichs** erste Aeusserung über das belgische Unterrichtsgesetz: »wussten die das Gesetz gaben nicht, was sie thaten, so sind sie Dummköpfe: wussten sie es, so sind sie sehr schlechte Menschen« deutet auf die tiefliegenden Uebel. S. **Wiese** Briefe p. 795. Breitere Darlegung s. bei **A. de Roy** in Schmid Encycl. B. I. p. 491—521. Vergl. p. 497, 505, 506, 508, 520.

2) Vergl. G. **Baur**: »Amerikanisches Erziehungs- und Unterrichtswesen« in **Schmid** Encycl. I. p. 97, 101, 103.

F. **Kilian**, Ueber das Schulwesen in Nordamerika. Allgem. Schulzeitung 1867. Nr. 25, 39—41; 1868. Nr. 4, 13, 24, 26.

3) »*If the education is in the hands of the government, opportunities will be had for making it a political engine*«. Eine gedrängte und lichtvolle Darstellung dieser Verhaltnisse findet sich in **Wiese** deutsche Br. p. 148—175.

ment sich entwickeln werde, das machen die neueren Berichte mindestens zweifelhaft. Da nämlich die Regierung mancherlei Abhülfe der Schulnoth gerade für die unterrichtsbedürftigen Klassen angeboten und gewährt, an diese Hülfeleistungen aber das Recht der Beaufsichtigung geknüpft hat, so mag ein aufmerksamer Beobachter der Entwickelung englischer Zustände wohl nicht ohne Grund fürchten, es werde der ohnehin schon abgeschwächte Sinn für Selbstbestimmung auch hier nicht einen gesunden Schulorganismus erzeugen, es werde vielmehr das freieste Volk, wie es bereits in den anderen Gebieten gethan hat[1], die Bequemlichkeit einer büreaukratischen Versorgung den Mühen des *Selfgovernments* vorziehen.

1) Die gründlichste Beurtheilung der gegenwärtigen socialen Zustände Grossbritanniens und die Belege zu der ausgesprochenen Behauptung s. bei Gneist, Die heutige englische Communalverfassung und Communalverwaltung. Berlin 1860. Vergl. §. 128 das Verhältniss der Steuern und der Ehrenämter im Selfgovernment p. 883, 884, 885. §. 130 Oberaufsichts- und Beschwerde-Justiz p. 891, 893, 894. §. 133. Zwiespalt innerhalb der engl. Verfassung seit der Reformbill. p. 930, 934, 936. Vergl. Voigt ganz übereinstimmende Mittheilungen über das engl. und schott. Unterrichtswesen p. 29.

Stoy, Allgem. Schulzeitung. 1871. Nr. 28 u. 29. 1874. Nr. 46. 1875. Nr. 6, 34, 35, 43.

Dritter Theil.

Von der praktischen Pädagogik.

§. 51.

Einleitung.

Der Aufbau der praktischen Pädagogik kann nur unter der Voraussetzung begonnen werden, dass die ausserordentlich grosse Mannigfaltigkeit der Lebensformen, welche einer Anwendung der pädagogischen Principien bedürfen, unter der Herrschaft weniger Begriffe sich überschauen lässt. Diese Bedeutung gebührt den beiden Begriffen der ungetheilten und der getheilten Erziehung.

Das Motiv, welches zur praktischen Pädagogik hintreibt, ist ein ganz allgemein ethisches. Die bleibende Frische des sittlichen Handelns ist wesentlich dadurch bedingt, dass der Wirkende sich nicht blos in Besitz der die Richtung seines Weges bezeichnenden Ideen gesetzt, sondern auch über die Sphäre ihrer Anwendbarkeit sich orientirt hat. Stürmisches, Anstoss gebendes Eingreifen in gegebene Verhältnisse und baldiges Nachlassen und Ermüden sind im entgegengesetzten Falle die unausbleiblichen, nur zu bekannten Folgen. Ewig wahr bleibt hier Schleiermachers Paradoxon: »Warum werden sie frühzeitig alt? Weil ihnen in der Jugend das Alter gefehlt hat«[1]. —

So kann denn auch die Struktur des ethischen Systems für die

---

1) Schleiermacher, Monologen V.

praktische Pädagogik eine Analogie darbieten. Wie sollte es möglich sein, die zahllosen Verhältnisse alle aufzuzählen und pädagogisch zu beleuchten, welche innerhalb der gesellschaftlichen Gliederung vorkommen, abhängig von Armuth oder grösserer und geringerer Wohlhabenheit, verschieden ausserdem noch nach der Natur von Stadt und Land, geographischer Lage und den damit zusammenhängenden Verkehrsverhältnissen u. s. w.! Solches unternimmt auch die Ethik nicht. Ihr bietet die Scheidung zwischen Individuum und Gesellung die Möglichkeit, die ganze Sphäre für die Anwendbarkeit der sittlichen Ideen so zu durchmessen, dass der Einzelne darnach seine besonderen Ziele sich abstecken kann. Der Pädagogik ihrerseits können alle denkbaren Lebensverhältnisse nur insofern in Betracht kommen, als dieselben einfach oder zusammengesetzt sind. Das Bedürfniss, die für die Einheit und Innigkeit der Erziehung an sich günstigste Voraussetzung der Einfachheit zu verlassen und gleichsam den Besitz des eigenen Bodens mit Mehreren zu theilen, kann nimmermehr aus dem Inneren der Erziehung erwachsen, dasselbe wird nur in Folge einer von Aussen, d. i. durch die Gewalt der Umstände gegebenen Nothwendigkeit erscheinen, mögen diese Umstände in der Natur der erziehenden Personen, oder in der Beschaffenheit der Lebenslage, oder in andern Faktoren ihren Ausdruck finden. Der sich selbst genügende Lebenskreis wird immer das Princip der ungetheilten Erziehung festhalten, der nicht ausreichende zu dem Princip der getheilten sich bekennen müssen. Auf Grund dieser in dem Wesen der pädagogischen Begriffe liegenden Voraussetzungen und Konsequenzen theilt die praktische Pädagogik ihre Betrachtungen in zwei Haupttheile und handelt erst von der natürlichsten und einfachsten Voraussetzung, von der ungetheilten Erziehung, dann von der getheilten.

§. 52.

Die so mit Hülfe der Principien der philosophischen Pädagogik aus der Natur der beiden Hauptklassen von Erziehungsverhältnissen abgeleiteten Sätze reichen selbstverständlich nicht aus für die Durchdringung der innerhalb der beiden Klassen eingeschlossenen einzelnen erziehlichen Lebensverhältnisse. Die

pädagogische Betrachtung dieser besonderen Formen von ungetheilter und getheilter Erziehung anzustellen, ist die Aufgabe des besonderen Theiles der praktischen Pädagogik.

Der Unterschied zwischen historischer und philosophischer Gedankenarbeit muss auch hier zu Tage kommen, denn praktische Pädagogik ist philosophische Betrachtung praktischer Verhältnisse. Die Historie wird am meisten gefördert durch Monographieen, je specieller der Gegenstand, desto heilsamer für das Ganze. Das gilt auch für die historische Pädagogik (p. 138). Nicht so für die praktische. So nahe auch die Versuchung liegen mag, früher über Volksschule, Gymnasium, Waisenhäuser und andere Schulorganismen bald ein Urtheil abzugeben, bald umfassendere Arbeiten vorzunehmen: der richtige Gang kann hierin nicht gefunden und der beabsichtigte Erfolg nicht erwartet werden. Wie aus den Verhandlungen in Conferenzen und Lehrerversammlungen selten ein der verbrauchten Zeit nur einigermassen proportionaler Gewinn für die Verhandelnden hervorgeht lediglich darum, weil die Punkte des allgemeinen Gedankenkreises, auf welchen die besonderen Betrachtungen ruhen, nicht vorgelegt oder nicht verstanden oder nicht anerkannt werden: ebenso würde die praktische Pädagogik an eine müssige und theilweis erfolglose Arbeit gehen, wenn sie nicht vorher in ihrem allgemeinen Theile die allen zu einer Klasse gehörigen Erziehungsverhältnissen gemeinsamen Normen vorher aufzustellen und zu begründen unternähme.

I. Allgemeiner Theil.

Erster Abschnitt.

Von der ungetheilten Erziehung.

§. 53.

Die Concentrirung der sämmtlichen Erziehungsthätigkeiten innerhalb der Schranken eines einzigen Lebenskreises kann entweder in Folge einer natürlichen, in der gemeinsamen Ab-

stammung liegenden und darum in engere Grenzen eingeschlossenen Verbindung oder auf Grund einer planmässig veranstalteten und eben darum eine grössere Ausdehnung mit sich führenden Vereinigung Statt finden. Beide Verhältnisse haben bei aller Verwandtschaft so viel Eigenthümliches, dass sie gesonderte Betrachtung bedürfen. Demnach hat die Wissenschaft zu handeln 1. von der engeren Familie oder dem Hause, 2. von der erweiterten Familie oder dem Alumnate.

Voreilige Betrachtung könnte unter dem Begriffe der ungetheilten Erziehung an Rousseaus Voraussetzung denken, an eine einzige Person, welche sich des Kindes — einer Waise — bemächtigt und dasselbe nicht loslässt bis zum männlichen Alter[1]. Weit gefehlt! Solche Voraussetzung wäre nicht einmal im Sinne Rousseaus richtig, welcher freilich eine solche Hypothese seiner Pädagogik zu Grunde legte, aber nur um anzudeuten, wie eine absolute d. h. durch keine Schranken gegebener Verhältnisse beengte Erziehung verfahren solle[2]. Er thut das ganz unzweideutig ohne allen Anspruch, ein Verhältniss zur Nachbildung zu geben, da er ja an anderen Orten seines Emils die Mütter an ihre Pflichten mahnt, ja seine Arbeit selbst einer Mutter, der Mad. Campan, bestimmte und den Vater »den wahrhaften Leiter des Kindes« nannte. So würde also Rousseau über solche Auffassung, welche ihm von mehreren Seiten widerfahren ist, mit Recht sich beschweren.

Ebenso die Wissenschaft. Sie würde geltend machen, dass ein solches Verhältniss, wenn nicht zu den Unmöglichkeiten, doch keineswegs zu den normalen Grundlagen der Erziehung gerechnet, gewiss also nicht als das erste angenommen werden könne. Ungetheilt wird eine Erziehung immer und überall heissen, wo von einem einzigen Mittelpunkte aus unmittelbar alles Diätetische, Didaktische, Hodegetische ausgeht und abhängt, mögen nun zu dieser einen Hauptkraft noch eine oder mehrere andere als nothwendige Ergän-

1) *Si tôt qu'il nait emparez-vous de lui, et ne quittez plus qu'il ne soit homme. Emile Paris* 1817. I. p. 34.

2) *J'ai donc pris le parti de me donner un élève imaginaire, de me supposer l'âge, la santé, les connaissances et tous les talents convenables pour travailler à son éducation. Emile* I. p. 38.

zungen gehören. Nach der Natur der menschlichen Verhältnisse ist das nur möglich, wo an bestimmte physische Bedingungen eine Gemeinschaft des ganzen Lebens geknüpft ist. Und so wird denn in den Begriff der ungetheilten Erziehung auch diese Gemeinsamkeit des Bodens und Lebenskreises mit aufgenommen.

Eine solche innige Verbindung zu Freud und Leid, eine solche natürliche Concentration aller und so auch der erziehlichen Thätigkeit in einem Mittelpunkte, dem Haupte des Ganzen, ist nun als die einfachste aller Voraussetzungen in der Familie gegeben, welche ja selbst die Grundbedingung für die physische Möglichkeit der Erziehung in sich schliesst. Giebt es noch eine andere Art ungetheilter Erziehung, so kann das nur eine nicht durch die Natur und natürliche Bande, sondern durch Plan und Absicht der Gründer hervorgebrachte Vereinigung sein. In diesem einen Merkmal liegt schon der Grund für wesentliche Unterschiede, die in den meisten Fällen grössere Zahl der Glieder, das Verbleiben derselben in der Gemeinschaft nur auf bestimmte Zeit, der geringere Grad von Verwachsung und vieles Andere, was erst die genauere Betrachtung auffindet.

Somit bedürfen Familie und Alumnat — der Name als von der gemeinsamen physischen Grundlage der Vereinigung hergenommen ist ganz treffend — gesonderter Betrachtung und selbstverständlich die Familie an erster Stelle.

---

1. Von der Hauspädagogik.

§. 54.

Das Erziehungsideal für die Familie liegt selbstverständlich in der Teleologie und Methodologie der philosophischen Pädagogik. Ihrer Wirksamkeit sind besonders drei Momente bedeutungsvoll: 1. das aus der gemeinsamen Abstammung entspringende Gefühl der Einheit und Zusammengehörigkeit aller Glieder; 2. das aus den täglichen Wahrnehmungen von der Erhaltung des Ganzen sich erzeugende Gefühl der Abhängig-

keit von dem Haupte der Familie; 3. die mit dem allmäligen Wachsthum der Familie aus kleinen Anfängen verbundene vertrauteste Kenntniss der unmündigen Glieder.

Einheit ist das Hauptmerkmal der Familie und da ebenfalls Einheit und Concentration Hauptanforderungen an die Erziehung einschliessen, so erhellt auf den ersten Blick, dass die Familie ein sehr günstiger Boden sein müsse. Die praktische Pädagogik hat die einzelnen Gesichtspunkte aufzusuchen und dem erziehlichen Handeln zur Beachtung und Verwerthung vorzulegen. Die vollkommenste Annahme ist die einer in allen pädagogischen Hinsichten sich selbst genügenden Familie, das Unterrichtsbedürfniss nicht ausgenommen. Mit Recht möchte wohl hier Jean Paul an die beiden als pädagogisch besonders glücklich gepriesenen Häuser erinnern, das eines Gutsbesitzers und eines Landpfarrers, und das letztere als denjenigen Kreis bezeichnen, welcher in Wahrheit sich selbst genug sein könne. Indessen ist die Frage gar nicht, ob eine solche Familie gefunden werde: die Wissenschaft würde den Begriff vorerst immer so fassen müssen, dass der Familie nur physisch durch Gleichheit der Abstammung verwandte Glieder zugehören, auch wenn die Wirklichkeit nicht entspräche.

Es ist eine dem deutschen Gefühl besonders entsprechende Thatsache, dass die Familie, an welchem Punkte auch sie mit dem Lichte der philosophischen Pädagogik beleuchtet werden möge, immer und überall als dasjenige Verhältniss erscheint, welches die Erziehung wünschen und fordern müsste, wenn es nicht schon nach Gottes Ordnung bestände und — »nachdem einmal das rohe Krieger- und Jägervolk der Germanen wie eine eingeborne göttliche Gabe des Stammes die wahre Idee von der Stellung der beiden Geschlechter aus seiner dunkeln asiatischen Urheimath, gleich als ein Erbstück aus dem verlorenen Paradiese herübergetragen hat[1]« — innerhalb der deutschen Stämme tiefere Wurzeln als anderswo geschlagen hätte und in eigenthümlicher Kraft emporgewachsen wäre.

Wenn die Diätetik für die Pflege und Ausbildung des leiblichen Organismus ihre Gesetze vorschreibt, wie vermöchte doch die Kraft

1) Riehl, Familie p. 32.

eines einzigen Menschen auszureichen, da ja gerade die kleineren Zeiträume und die einzelnen zahllosen Gelegenheiten bald die Sorge der Behütung aufrufen bald zur Unterstützung mahnen. In der Familie dagegen, wie finden sich da so leicht willige Augen und Hände, wie organisirt sich da eine musterhafte Art von »Theilung der Arbeit«, aber nicht um des schnöden Gewinnes willen, sondern wegen der stillen Anziehungskraft, welche von dem bedürftigsten Gliede des Kreises gerade am intensivsten ausstrahlt. Und wunderbar! Diese Gewalt wird nicht geschwächt durch die Länge der Zeit, sondern gesteigert und mit dem Wachsthum der Familie nicht verdünnt, sondern verdichtet!

Die Didaktik sieht das Interesse als ihren Grundbegriff an, als Keim des Wollens. Die Schule hat oft genug die äusserste Anstrengung nöthig, um Anfänge des Interesse anzupflanzen oder gepflanzte zu schützen: in der warmen Atmosphäre des Hauses, wenn dasselbe rechter Art ist, keimt und sprosst solches Alles leicht von selbst, die Jüngeren schauen auf die Aelteren, der ganze Kreis beachtet theilnehmend die ersten Regungen des erwachenden Lebens und fördert die ersten Versuche: was bedarfs denn weiter, um Neigungen, Vertiefungen, Richtungen des kindlichen Gemüthes zu begründen?

Die Hodegetik rechnet gern auf solchen Vorrath von Objektivem als Grundlage für den Charakter. Unter Allem aber sind ihr die ersten Dispositionen für Theilnahme und Wohlwollen im Kinde bedeutungsvoll und was hier frühere Jahre versäumt haben sollten, das kann oft genug die innigste Fürsorge der Führung in späteren Jahren nicht nachholen. Aber wo gäbe es einen Schauplatz für Theilnahme und Wohlwollen so reich, so ganz geeignet überschaut zu werden, wie der der Familie? Gerade die engere Begrenzung des Feldes, die Beschränkung der Theilnahme auf wenige Personen ist die natürlichste Vorbedingung, gleichsam Elementarschule für Theilnahme und Wohlwollen[1]. Auch das Subjektive im Charakter, die Selbstbeobachtung und Selbstregierung wird kaum sicherer angelernt und gefördert werden als da, wo mehrere Personen, stetig mit einander

1) Eine umfassende sehr gelungene Darstellung der segensreichen Einflüsse des Hauses auf Charakterbildung giebt Waitz, Allg. Pädagogik 2. Aufl. §. 15. p. 193—218.

verbunden, einander beobachten, mit Unbefangenheit sich beurtheilen, in das richtige Verhalten die gemeinsame Ehre setzen. Auch dieser Voraussetzung entspricht die Familie.

Die Quelle, aus welcher alle diese verschiedenen Aeusserungen gegenseitiger Beachtung und Hülfe fliessen, ist aber nicht eine zufällige, auf deren Vorhandensein nicht gerechnet werden könnte. Es ist das auf den physischen Voraussetzungen der Familie ruhende Gefühl der Einheit der Abstammung und Zusammengehörigkeit aller Glieder. Indessen ruht die gesegnete Wirkung aller dieser Erziehungshülfen auf der einen inhaltsschweren Voraussetzung, dass für sie alle ein Mittelpunkt vorhanden sei, von welchem alle Hauptwirkungen ausstrahlen, um welchen alle die einzelnen Gestalten sich bewegen. So verschieden auch der kleine Kreis der Familie von dem grossen des Staates ist: in vielen wesentlichen Punkten und so auch diesem gleichen beide Kreise einander, in sofern der eine eben so wenig als der andere der zusammenhaltenden und jede einzelne Thätigkeit schützenden Macht entbehren kann. Wie leicht würde — wie nun einmal die menschliche Natur gegen Verbotenes sich zu verhalten pflegt — die oftmals sehr fühlbare Schranke des diätetischen Regiments durchbrochen werden, wenn nicht der Gesetzgeber zugleich als der Schutz- und Trutzherr Aller dastünde? Wie ist der mühsamen, von den kleinsten Anfängen ausgehenden Arbeit des Unterrichtes das ein Bedürfniss, dass die Lernarbeit bald als eine Art von unvermeidlicher Naturnothwendigkeit still ertragen, bald als eine wohlgemeinte Gabe aus der Hand höherer Einsicht in Hoffnung und Vertrauen ergriffen werde! Und wie vermöchte vollends die Führung, welcher es ja geradezu eine Lebensfrage ist, nicht zudringlich zu erscheinen (p. 101.), zu bestehen, ohne auf dieses Vertrauen, welches in dem Gefühl der Abhängigkeit wurzelt, bauen zu können! Wie könnte sie insbesondere die richtige Aufnahme ihres Köstlichsten, Theuersten, des Religiösen erwarten, wenn nicht das ganze Verhältniss von Pietät durchdrungen wäre? Denn nie wird in einem Kindesherzen aufrichtiger Glaube wohnen können, wenn dasselbe nicht durch gläubige Hingabe an die Führung seiner Jugend zu einem rechten Gefäss zubereitet worden war.

Auch dafür ist in der Familie am besten gesorgt. Ein Mittelpunkt braucht nicht erst gesucht oder geschaffen zu werden: er ist

gegeben in dem Haupt der Familie, dem Vater: der für alle Glieder ohne Ausnahme Versorger ist, wie sollte er nicht als eine von Gottes Gnaden eingesetzte höchste und wohlthätigste Macht erscheinen, als Gesetzgeber und Richter wie als Helfer, Berather und Tröster?

Aber noch fehlt ein wesentliches Moment. Was für den Landmann Kenntniss des Bodens, das ist für den Erzieher Sicherheit in der Auffassung der Kindernaturen. Unter allen Umständen eine schwere Aufgabe, zu deren Lösung nur günstige Verhältnisse und hier vor Allem längerer Umgang in früheren Jahren befähigen. Die Kindernatur verliert an Durchsichtigkeit mit der Zunahme des Alters. Und das nicht blos, ja im Allgemeinen nicht einmal vorzugsweise deswegen, weil die Absicht des Verschweigens und Verbergens vorauszusetzen wäre, sondern weil die mehr und mehr zunehmende Intensität der inneren Verarbeitung eine Beschäftigung mit dem eigenen Innern und in Folge davon eine Scheu vor der Berührung mit Fremden und Aussenstehenden erzeugt. In solcher Stimmung stehen in der Regel mittlere und obere Klassen dem Lehrer gegenüber. Heil dem, welcher von früheren Jahren her eine solche süsse Gewohnheit nicht blos des gemeinsamen Daseins, sondern auch des offenen unreflektirten Verkehrs mit seinen Kindern theilte! Aber das ist nur möglich in der Familie, in welcher die Kleinen die erste Nahrung für Leib und Seele suchen und finden, die Gewohnheit einer Mittheilung der zahllosen physischen und anderer Bedürfnisse eine Grundlage für rückhaltsloses Aussprechen überhaupt entwickelt! Für Vater und Mutter, ja auch für die älteren Kinder und Glieder der Familie können die langsam heranwachsenden Kleinen in Wahrheit durchsichtig sein und in diesem gottgefälligen Stande der Wahrheit und Klarheit erhalten werden. Auf solchem Boden kann die Pflege und Ausbildung des leiblichen Organismus, kann der Unterricht, kann die Gemüths- und Charakterbildung gedeihen wie in gleicher Weise auf keinem anderen.

§. 55.

Die specifischen Anforderungen von Seiten der Pädagogik concentriren sich auf die drei Punkte: dass das Haupt der Familie 1. jeglichen Keim der Zwietracht ersticken, die

gegenseitigen Erfahrungen der Zusammengehörigkeit mehren und stärken, dagegen aber der naheliegenden Gefahr der Familiensentimentalität begegnen, 2. als Statthalter Gottes die Konsequenz und Stärke des Hausregiments mit allen Mitteln aufrecht erhalten, dagegen aber vor jeder Tyrannei und Willkür in Aenderung der Lebensordnung sich ängstlich hüten, 3. die Grundlagen des Denkens und Wollens sorgfältig legen, die kleinsten Anfänge sinnig beachten und behandeln, dagegen aber die Wurzeln der Individualität unbeschädigt lassen solle.

Man braucht nicht mit der Misanthropie Rousseaus menschliches Treiben anzuklagen, gleich als ob »Alles unter den Händen des Menschen entarte«, um an die Möglichkeit zu denken, dass die Familie ihrem grossen pädagogischen Berufe nicht oder nur sehr unvollkommen genüge. Wie sollte es bei diesem einen göttlichen Geschenk anders sein als bei den übrigen: es ist auf weise Verwendung von Seiten der Empfänger, auf Unterstützung und Behütung gerechnet.

So sind also die günstigsten Vorbedingungen für das Entstehen des Einheitsgefühles vorhanden, aber leicht verkümmert dasselbe, ebenso leicht kann es entarten. Die Verkümmerung wird oft genug schon früh vorbereitet durch Sorglosigkeit oder Unbedachtsamkeit der Führung. Wie leicht kann das Gefühl des eigenen Ich übermässig gesteigert werden, bald durch falsche Nachgiebigkeit, bald durch unnöthige und schonungslose Beeinträchtigung. Ein Beispiel statt vieler bietet die oben erwähnte Behandlung des kindlichen Eigenthumsrechtes (p. 90), welches dem Familienvater nur in seltenen Fällen Anlass geben soll, nach Palmers[1] Vorgange gegen Regungen der Erbsünde einzuschreiten, es gilt vielmehr, im Geiste Arndts[2] zur Herstellung klarer und richtiger Verhältnisse in dem kleinen Staate des Hauses immer von Neuem herbeizueilen. Nichts dulden, nichts Wurzel fassen lassen, was nur irgend die Einmüthigkeit des Ganzen bedrohen könnte, das muss hier die Hauptsache sein. Es genügt aber nicht blos frommer Sinn und Eifer, es ist auch pädago-

1) Palmer in Schmid pädagogischer Encyclopädie u. Art. Familie. II, p. 337.

2) Arndt, Fragmente über Menschenbildung I, p. 124.

gische Weisheit von Nöthen, welche auch die scheinbar schuldlosen unbedeutenden Reibungen unter Geschwistern verschiedener Altersstufen, die unbedachten Ausdrücke unzeitigen Humors mit heilsamem Drucke niederzuhalten versteht. Aber noch mehr ist von Nöthen. Da der Familiengeist nur auf dem Boden gemeinsamer Erinnerungen gedeihen kann, so gilt es, diesen Boden nach Kräften zu bebauen und alle die grossen oder kleinen Merkzeichen vergangener Tage andächtig fest und in Ehren zu halten. Eine mit der Aneignung neuer Dinge viel beschäftigte Zeit kann leicht in Gefahr kommen, in ihrer Vielgeschäftigkeit und Nüchternheit die Poesie der Familienerinnerungen auf Zeiten gering zu schätzen: einer solchen Zeit mögen Riehls Hinweisungen auf Familientage, auf Hausmusik, Hauschronik[1] u. a. m. heilsame Mahnungen werden. Wehe aber dem Hause, in welchem solche Hülfen, welche nur der Förderung des Ganzen dienen sollen, eine Herrschaft sich anmaassen, wenn die Familie, welche ein Glied in der grossen Kette sein soll, sich losreisst und als Selbstzweck ein egoistisches Dasein sich schaffen will. Familiensentimentalität ist eine durchaus ungesunde Atmosphäre für die Kindesnatur und Familienegoismus ein Gift, welches einzelne Organe unnatürlich aufregen kann, dabei aber die sittliche Gesundheit des heranwachsenden Geschlechtes unfehlbar untergraben muss.

Aehnliche Mahnung und Warnung knüpft die Pädagogik an den zweiten Punkt. Gesundes Abhängigkeitsgefühl keimt und wächst nur bei gehöriger Energie des Hausregiments. Die Völker germanischer Abkunft dürfen freilich die Züge ungemüthlicher Härte römischen Wesens, nach welcher Cato den Manlius aus dem Senate stösst, »weil er am hellen Tage seine Frau in Gegenwart seiner Tochter geküsst habe[2]«, nicht in ihr Familienideal aufnehmen: aber eben so wenig in den Verirrungen der in dieser Hinsicht heillosen Rousseauschen Pädagogik ihrem eigenen Wesen untreu werden wollen. Im rechten Hause ist der Hausvater der »Herr«, wie er in norddeutschen Landen noch heute heisst. Sein Gebot gilt als Gottes Gebot und jede Uebertretung wird geahndet und wär' auch so harte Form nöthig, wie sie Landgraf Philipp der Grossmüthige anwendet, welcher

1) Riehl, Familie p. 263 folgg.
2) Plut. Cato maj. 17.

dem gegen den Willen des Vaters fein aufgeputzten Sohne eigenhändig die engen, glatten Stiefeln herunterschneidst und den Schulweg mit den väterlichen Stiefeln zu machen befiehlt[1]. Freilich liegen die Grenzen hier nahe. Sollte die väterliche Auktorität in Tyrannei ausarten, in willkürliche Beschränkung kleiner schuldloser Regungen der Kinder, wie z. B. der Spiele, für welche das Haus der eigentliche Boden ist, oder in Härte, welche unverhältnissmässige Kraftmittel ohne Noth anwendet, dann freilich werden böse Nachklänge in den Gemüthern sich erheben, nach und nach sich verstärken und endlich bei verschiedenen Gelegenheiten als greller Misston hervorbrechen. Bei so rauher Temperatur entfaltet sich auch nicht das wohlthuende Wesen der Mutter, der natürlichen Gehülfin, von welcher »dem Hausherrn die Einrichtung der Hausgeschäfte gleichsam entgegengebogen wird[2]«; ihr nachfühlendes Herz wird zu der Schwachheit verleitet, bald durch Verhehlen abzuwehren, bald durch nachherige Liebeserweisungen zu mildern. — So wächst empor die Zwietracht in dem Hausregiment — das grösste Unglück, von welchem eine Familie heimgesucht werden kann.

Die einträchtige Fürsorge von Vater und Mutter wird durch den dritten der genannten Punkte ganz besonders aufgerufen. Es gilt, den natürlichen Lauf im Wachsthum der Familie auszubeuten in stiller Beobachtung und bedächtiger Behandlung. Wenn der Erziehung Alles daran gelegen sein muss, so wenig als nur irgend möglich durch plötzliche, wie aus dem Hinterhalte hervorbrechende Feinde überrascht und überrumpelt zu werden: so wird sie nicht umhin können, vorzugsweise die Eindrücke und Einwirkungen der früheren Lebensjahre mit der grössten Aufmerksamkeit zu beachten. Da gilt es, nicht blos für das leibliche Gedeihen den Grund zu legen, sondern auch für die verschiedenen Interessen die ersten Keime zu pflanzen, im Gemüthe diejenigen Stimmungen vorzubereiten, welche der Führung von besonderem Werthe sein werden. Vermessen freilich wird die rechte Hauserziehung nicht sein dürfen und etwa des Glaubens leben, es werden nunmehr gar keine versteckten Feinde zu fürchten, der ungestörte Fortgang des Begonnenen mit der Sicherheit einer mathe-

1) Riehl, Familie p. 122.

2) Herbart, Allgem. Pädagog. Werke X, p. 25.

matischen Operation zu erwarten sein. Das wäre weit gefehlt. Auch auf Glanz der Resultate soll nicht gerechnet werden. Eltern sollen nicht Genies unter den Ihren suchen wollen. Sie säen Verkehrtheiten und ernten Täuschungen. Man kann die Worte Lucans, welche Fontenelle auf Newton anwendet, allem eitlen Suchen nach Genies zurufen: »Es ist dem Menschen nicht gegeben, den Nil schwach und im Entstehen zu sehen.« Es handelt sich nur um die Treue, deren gerade die stilleren Naturen besonders bedürfen.

§. 56.

Wenn die Familie ihrer vielseitigen Aufgabe und vorzugsweise dem Unterrichtsbedürfniss nicht ganz zu genügen vermag, zugleich aber im Stande ist, auf ihrem eigenen Boden eine helfende Kraft herbeizuziehen, so gründet dieselbe das Amt eines sogenannten Hauslehrers. Ein solcher pädagogischer Mitarbeiter hat demnach die verantwortungsreiche Aufgabe einer Vertretung des gesammten Unterrichtes zwar nicht als seine ganze, aber doch als seine oberste anzusehen, in allem seinem übrigen Thun aber sich als ein dem Haupte der Familie nächststehendes Glied des ganzen Kreises zu verhalten. Der Familie selbst aber erwächst folgerichtig die schwere Anforderung, dass sie die fremde Persönlichkeit so viel als möglich als verwandt betrachten und dieselbe ihrem eigenen Wesen assimiliren solle.

Jean Paul preist, wie schon gesagt, zwei Familien als die für Erziehung ihrer Kinder am glücklichsten bedachten, die des Gutsbesitzers und die des Landpfarrers. Fragt man nach der vollständigsten Concentrirung aller pädagogischen Sorgen auf einen Punkt, auf die Grenzen eines Bodens, so hat unter den beiden das Pfarrhaus selbst wieder den ersten Rang zu beanspruchen. Der Pfarrer ist »ein wahrer Melchisedek«, König und Priester zugleich auch für seine Kinder.

Die andere der beiden Familien kann geradezu als Typus für eine naheliegende Voraussetzung gelten. Die sonstigen Verhältnisse scheinen der Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes sehr

günstig zu sein, nur das priesterliche, d. h. hier das didaktische Element fehlt oder ist doch auch bei sonst höherer Bildung der Eltern nicht ausreichend vertreten. Eine Ergänzung ist nöthig, und sie kann gewonnen werden durch Verpflanzung einer geeigneten Persönlichkeit auf den Boden der Familie.

Hier ergeben sich sogleich gegenseitige Pflichten und Rechte, das Familienleben erhält eine wesentliche Modificirung. Es fragt sich zunächst, was das neu eintretende Element zu leisten habe.

Die alte Pädagogik pflegte bei diesem Punkte eine Reihe moralischer Sätze, Gebote des Anstandes und der sittlichen Klugheit vorzulegen[1]. Eine Zeit, welcher eine Anweisung zum »Umgange mit Menschen« willkommen war, musste wohl für jüngere Persönlichkeiten solchen »väterlichen Rath« nothwendig finden. Die Abgeschmacktheit einer solchen praktischen Pädagogik, welche Instruktionen über das Verhältniss des Hauslehrers zur Gouvernante, dem Stubenmädchen und den übrigen Dienstboten in sich aufnimmt, ist heutzutage gerichtet. Die praktische Pädagogik ist nicht der Ort, das ABC der Ethik zu repetiren.

Das ganze Verhältniss ruht auf dem Princip einer Vertheilung der Arbeit, erfordert also vor allen Dingen eine genaue Begrenzung der Thätigkeiten. Klarheit ist hier die erste Tugend. Die Bedürfnisse und Anforderungen sind verschieden. Mehr oder weniger Unterricht, bald in Allem, bald nur in den Wissenschaften mit Ausschluss der Fertigkeiten, mehr oder weniger Umgang oder Aufsicht, — nach solchen Hauptpunkten richtet sich das Maass der Arbeit und der übrig bleibenden freien Zeit. Beiden Theilen muss daran gelegen sein, erstens, dass dieses Maass recht klar bestimmt, zweitens, dass für Erholung und Sammlung dem Hauslehrer hinlängliche Zeit und ein ihm zu eigner Disposition freier Raum gewährt werde.

Innerhalb der festgesetzten Schranken bewegt sich nun die Thätigkeit des herbeigerufenen Pädagogen. Immer schwierig, reich

---

1) Niemeyer Grundsätze III', §. 78 folgg. Büsching, Unterricht für Informatoren und Hofmeister. 1794. Heydenreich, Der Privatlehrer in Familien wie er sein soll. 2 Thle. 1800.

Crome, Erziehung der Hauslehrer. S. Allgemeines Revisionswerk. Bd. X.

an Verantwortung, selbst da, wo allem Anschein nach eine bequeme Stellung in Aussicht gestellt war und durch die Hoffnung auf hohen Gehalt und freie Studienzeit ihre unmoralische und demoralisirende Anziehungskraft ausgeübt hatte. In der Regel sind die unterrichtlichen Anforderungen sehr hoch und müssen es sein für eine einzige Menschenkraft. Zu schweigen von den geradezu unsinnigen Zumuthungen, welche oftmals aus Kreisen kommen, in denen »für Geld Alles zu haben ist«, Anforderungen, welche den gesuchten Hauslehrer geradezu »Herrn Mikrokosmos« nennen könnten, zu schweigen auch von den absonderlichen Tendenzen eines J. G. Fichte, welcher als Erzieher für seinen anderthalbjährigen Sohn einen Philosophen sucht, »damit das Kind beim ersten Erwachen der Vernunft gleich als völlig vernünftig behandelt werden möge«[1] — so liegt schon in der Zumuthung, dass eine einzige Persönlichkeit auch nur für einen einzigen Zögling das gesammte oder doch das wesentliche Unterrichtsbedürfniss befriedigen solle, die sonderbare Voraussetzung, dass Natur und Studienweise zu solcher Aufgabe in der Regel befähigen — eine sehr irrige Annahme, welche dadurch noch mehr den Tadel herausfordert, dass sie mit dem anderen ebenso schädlichen Vorurtheil sich verbindet, die pädagogische und didaktische Befähigung werde sich schon von selbst einstellen und besondere Nachweisung einer hierauf bezüglichen Vorbereitung sei nicht erforderlich. Um so mehr ist auch hier Klarheit und Wahrheit dringendes Bedürfniss und die periodische Vorlegung der erzielten Resultate in Form eines Examens vor der Familie eine durch die Grösse der übernommenen Verpflichtungen gebotene Sache.

Im Gefühl eines solchen ehrlichen und treuen Arbeitens hat der Hauslehrer auch den besten Halt für das Selbstgefühl, welches ihn bei aller Demuth in der Beurtheilung seiner eigenen Person kraft der seinem Amte inwohnenden Würde schmücken soll. Der rechte Mann verträgt es nicht, dass er den Rang eines höheren Dienstboten einnimmt. Vor den übrigen Hausgenossen steht der christliche Hauslehrer anders da als der heidnische Pädagogus. Was im heidnischen Hause ein Dienst war, das ist im christlichen ein Amt. — Gemäss dieser Auffassung ist diese Stellung auch

1) Riehl, Familie p. 129.

geehrt durch glänzende Namen, welche mit Stolz die deutsche Nation die ihren nennt. Kant[1], Fichte[2], Herbart[3] waren Hauslehrer.

Der Familie ist die Bahn für ihr Verhalten gegen das neue Glied ihres Kreises ebenso klar und unzweideutig vorgezeichnet. Sie ehrt nur sich selbst, wenn sie den ehrt, dem sie einen Antheil an einer ihrer wichtigsten und heiligsten Sorgen einräumt. Sie kann ihn aber nicht anders und nicht mehr ehren, als wenn sie ihn als einen ihr Verwandten aufnimmt. Einzelne Beweise solcher Achtung vor ehrenwerthen Erziehungsgehülfen werden auch schon aus dem Alterthum berichtet[4]. Der Begriff der Verwandtschaft bezeichnet den Standpunkt am richtigsten. Fordern, dass der Hauslehrer ganz und gar Familienglied im engeren Sinne des Wortes sei, kann nur, wer das Wesen der Familie selbst nie kennen gelernt hat oder absichtlich verkennt. Das Gefühl der Verwachsung, welches der Familie vor allen anderen Lebenskreisen eigen ist, quillt nur aus einem grossen Reichthum gemeinsamer Erinnerungen: wie kann die Familie dem neuen Gliede solches geben wollen? Wie vermöchte sies, auch wenn sie wollte? Ein gewisses Bewusstsein des Abstandes und des Fremdseins ist also nothwendig und Heil den beiden Theilen, wenn sie solches nicht vergessen. Dann erst kann die durch die Gefühle gegenseitiger Achtung und Dankbarkeit getragene Gesinnung der Freundschaft rechte Wurzeln schlagen und einen weit über die Dauer des eigentlichen Verhältnisses hinausreichenden Bund begründen.

---

2. Von der Alumnatspädagogik.

§. 57.

Das Alumat hat so viele wesentliche Momente mit der Familie gemein, dass dasselbe in den Hauptzügen des Familien-

1) Kants Leben von K. Fischer. 1860. p. 18.

2) J. G. Fichtes Leben u. lit. Briefwechsel I. p. 34, 39 folgg.

3) J. F. Herbarts kleine philos. Schriften von Hartenstein 1842. Bd. I, p. XXXIII.

4) Diog. Laert. VI. 30 u. 74. Gell. 2. 18. Plin. Epp. III. 3.

ideals das eigne Musterbild sehen muss. Da aber bei alledem Familie und Alumnat wegen wesentlicher Unterschiede nicht kongruent sind, so soll die Einrichtung und Führung des Alumnates gleichzeitig von dem Bewusstsein der Verwandtschaft wie der Differenz durchdrungen sein.

Es war eine der Selbsttäuschungen des begeisterten Pestalozzi, aus seiner Anstalt zu Ifferten 1807 zu verkündigen[1]: »Unsere Zöglinge sind mit uns Ein Herz und Eine Seele. — — Sie hängen mit ganzem Herzen an unserem Thun. — Im Ganzen herrscht der Geist eines grossen häuslichen Vereins, in welchem nach dem Bedürfniss eines solchen ein reiner, väterlicher und brüderlicher Sinn überall hervorleuchtet.«

Das Alumnat kann nicht eine Familie sein, schon wegen der grösseren Anzahl seiner Glieder. Es giebt zwar Alumnate, welche bald für immer, bald auf Zeiten die allenfalls einer grossen Familie gleichende Anzahl von Zöglingen in sich versammeln: es können wohl auch sehr grosse Familien sich finden, wenn auch nicht leicht so exorbitant wie die des Richters Abdon, »welcher 40 Söhne und 80 Neffen hatte, die auf 70 Eselsfüllen ritten«[2]. Aber die Regel ist weder das Eine noch das Andere. Die grössere Anzahl der Zöglinge erschwert aber die Durchdringung, das erste der oben genannten Hauptmomente in der Familie. Dieses Hinderniss wird noch verstärkt durch ein zweites, den niemals die ganze Jugendzeit, sondern immer nur einen Theil derselben umfassenden Aufenthalt der Alumnen in der Anstalt. Und hängt damit nicht auch ein fremder Gedankenkreis aus den Erfahrungen früherer Jahre zusammen? Und wie wächst dieses Alles noch durch den fortwährenden Ab- und Zufluss von Individuen! Es bleibt von den drei helfenden, oben §. 54 genannten, Momenten des Familienlebens eigentlich nur das mittlere, das Abhängigkeitsgefühl, ungeschwächt, obschon auch hier sehr leicht ein ungesundes

1) Pestalozzi, Werke Th. 11 »Bericht an die Eltern und das Publicum über den Zustand und die Einrichtungen der Pestalozzischen Anstalt« p. 139.

2) Richt. 12, 13, 14, s. Strebel in Schmid, Encyclopädie u. Art. Erziehungsanstalten. Vergl. Uhland, Ernst von Schwaben Act IV. Scene 2.

Selbstgefühl den oder jenen der Aufgenommenen von Haus aus begleitet und in der Anstalt nicht ganz verlässt.

Solchen unwiderleglichen Betrachtungen gegenüber ziemt es dem Alumnate, an die Zöglinge nicht gemüthliche Anforderungen zu stellen, welche diese beim besten Willen nicht erfüllen können. Eine pädagogische Warnung von der grössten Bedeutung![1]. Aber was thun? Die Kaserne oder die Fabrik zum Muster nehmen und Aufsicht und Beschäftigung anstatt erziehlicher Veranstaltungen in erste Linie stellen, wie sogar deutsche Alumnate oft genug gethan haben?

Mit nichten! Da das Alumnat mit der Familie die Haupt- und Lebensaufgabe theilt, dass dort wie hier Kinder erzogen werden sollen und zwar auf Grund einer — wenngleich in mehrfacher Hinsicht verschiedenen — Lebensgemeinschaft, so darf das Alumnat nicht anders verfahren wollen, als dass dasselbe bei aller Klarheit über die specifisch verschiedenen Probleme doch in der Familie das Ideal sich vorhält, wenn es auch sich in manchem Fall mit dem Troste wird begnügen müssen: »*in magnis et voluisse sat est**.« Die besseren Naturen verstehen solches Streben und erwidern die Liebe.

§. 58.

Das Alumnat soll vorzugsweise in der Konsequenz und Richtigkeit der pädagogischen Veranstaltungen sein Ziel sehen, denn in diesen beiden Punkten kann dasselbe ein pädagogisches Uebergewicht über alle sonstigen Lebenskreise beanspruchen. Diätetische Regelmässigkeit und Einfachheit, gymnastische Frische, intensiver, den Schülerindividualitäten wohl angepasster, in mannigfachen Uebungen wohl assimilirbarer Unterricht, Verstärkung der Führung durch weise Benutzung des corporativen Elementes, stille Vorbereitung auf die bunten Einflüsse und Versuchungen des Lebens: nach diesen Gesichtspunkten sollen Alumnate angelegt, bestehende geprüft werden.

---

1) S. dieselbe in Verbindung mit andern gleich nahe liegenden und gleich oft übersehenen, Herbart, Werke XI, p. 449.

Mit der idealen Familie zusammengehalten ist auch das ideale Alumnat in Hauptpunkten im Nachtheil. Ganz anders stellt sich das Resultat, wenn das empirische Alumnat der empirischen Familie und ihrer Erziehung gegenübergestellt wird. Zwar ist auch hier an ganz bestimmte Alumnate nicht zu denken, sondern an eine Art Durchschnitt innerhalb der deutschen Grenzen. Nicht an England, weil dort die unmittelbare Erziehung bei der Stiftung nicht beabsichtigt und gemäss der herrschenden Scheu vor Veränderungen auch jetzt noch nicht in den Vordergrund gestellt ist. Nicht an Frankreich, weil nach dem Charakter des Volkes und der staatlichen Formen Erziehung in Anlage wie in Ausführung ignorirt wird. Die Verschiedensten stimmen überein. Von Rousseau, welcher die *collèges* »lächerliche Anstalten« nannte, bis Cormenin[1], welcher das bittere Verdammungsurtheil ausstellte: »*Le casernement d'une masse d'enfants entre quatre murailles est une action anti-nationale, anti-morale et anti-civique*«, und bis zu dem neuesten Berichterstatter Hahn[2] ist der Werth dieser Anstalten nicht gestiegen. Das Alumnat dagegen auf deutschem Boden kann unter gewissen Bedingungen für Erziehung mehr leisten als die Familie. Unzählige Fälle sind denkbar. Est ist eine sehr oberflächliche Rede, nach welcher die Alumnate nur nothwendige Uebel sind, es ist sehr verkehrt, die Berechtigung dieser Anstalten aus der angeblichen Thatsache herzuleiten, dass »die Familie der Gegenwart die Liebe und die Kraft zur Erziehung verloren habe«. Mag da und dort wirklich den Familien von ihren besten Gütern ein gut Theil abhanden gekommen sein: das Motiv zur Entäusserung der Kinder auf eine Reihe von Jahren liegt offenbar nicht schlechtweg darin, dass die Familien selbst schwächer, sondern dass die Verhältnisse in denen sie stehen, stärker, gespannter geworden sind, demnach zur Erhaltung des Hauses unverhältnissmässig viel Kraft erfordert und so dem Inneren entzogen wird. Solchen Verlusten zum Trotz die Kinder behalten, auch wenn sonst Mittel und Gelegenheit zur Verpflanzung vorhanden sind, das setzt einen hohen Grad von Gesinnungslosigkeit voraus, sich derselben zeitweis entäussern, ist eine

1) Cormenin s. b. Wiese, Briefe etc. p. 47.
2) Hahn l. c. Buch III.

Handlung selbstverleugnender Liebe. Es fragt sich nun, welche Kraft das Alumnat habe.

§. 59.

Da die in das Alumnat aufgenommenen Zöglinge ein bestimmtes Quantum von Eindrücken, Meinungen, Gewöhnungen mitbringen, welches von den Leitern und Arbeitern der Anstalt nicht leicht und nie vollständig überschaut werden kann, so erwächst leicht, oftmals lange unbemerkt, in den Gemüthern der Einzelnen eine gegen Diät, Unterricht und Führung gerichtete Opposition, welche sich noch ausserdem durch Bildung von Genossenschaften verstärkt. Da ferner die Altersunterschiede grösser und zahlreicher vertreten sind, als in der einfachen Familie, so entwickelt sich leicht aus dem Gefühl der Ueberlegenheit der Aelteren der böse Feind des Pennalismus.

Eingehendere Betrachtung der Wirkungssphäre des Alumnates führt auf merkwürdige Voraussetzungen. Die Möglichkeit, dass mehr oder weniger verderbte Naturen dem Ganzen zugeführt werden und die Gesundheit des gemeinsamen Lebens bedrohen, ist durchaus nichts Specifisches, nichts was in der Natur der Alumnate selbst begründet wäre. Jeder grössere Kreis von Kindern schwebt in dieser Gefahr und mehr als das Alumnat die blosse Schule, weil hier erstens die Anzahl der Individuen grösser und zweitens bei zahllosen Gelegenheiten der Berührung und des Austausches Beobachtung und Aufsicht weniger intensiv ist. Aber die Bedingung für die Existenz des Alumnates schliesst grosse, bereits angedeutete Hindernisse in sich. Die Anstalt nimmt aus den verschiedensten Gegenden und Lebenskreisen Individuen auf, voraussichtlich die meisten anders gepflegt, unterrichtet, erzogen, als dies in dem neuen Kreise geschehen wird: ja, was noch mehr, Keiner wäre aus dem elterlichen Hause verpflanzt worden, wenn man nicht erwartet hätte, dass der neue Boden ein anderer sein würde. So hat also jeder Zögling am Tage seiner Aufnahme mit einem grossen Theile seiner Vergangenheit brechen müssen. Das ergiebt zunächst Kontraste.

Kontraste sind nun der Erziehung in allen ihren Provinzen

nichts absolut Unwillkommenes, nur unter allen Umständen etwas Beachtenswerthes. Sie werden erwünscht und lassen sich als heilsame Reizmittel verwerthen unter einer Bedingung — wenn es nämlich gelingt, dem einen der beiden Elemente des Verhältnisses, dem Richtigen, zur helleren günstigeren Beleuchtung und somit zum Uebergewicht zu verhelfen.

Wird das im vorliegenden Falle zu erwarten sein? Es genügt hier die Möglichkeit unwillkommener Lösung des Problems angedeutet und auf eine nahe stehende Gefahr hingewiesen zu haben.

Unvermerkt nämlich ziehen verwandte Elemente unter den Geistern sich an und am schnellsten finden oppositionelle Gedanken und Aeusserungen ihre Statt bei den Genossen. Die grössere Geschäftigkeit und Regsamkeit ist der Opposition aller Art eigen. Durch Erwiderung aber und Wiederholung werden gerade solche Stimmungen über die Maassen verstärkt. Der Druck, der in der Nothwendigkeit des Verbergens und Geheimhaltens gegeben ist, trägt das Seine bei. Schnell wächst die böse Saat[1].

Dazu kommt, dass noch eine andere Art eigenthümlicher Genossenschaft innerhalb der Anstalt heranwächst. Die natürlichen Unterschiede der Kraft drängen überall, wie in der bürgerlichen Gesellschaft, hin auf Gliederung. Das ist eine Naturnothwendigkeit aus dem Kreise des geistigen Lebens. Nun schliesst sich aber sofort in dem Gedankenkreise desjenigen, welchem eine grössere Geltung eingeräumt ist, der Gedanke an Gebrauch und Benutzung dieses Uebergewichts an, der Gelegenheiten giebt es ja in einem grössern, unter gleichen Lebensbedingungen vereinten Kreise zahllose. Der Aeltere und Stärkere benutzt also den Jüngeren und Schwächeren.

Hier liegen somit die psychologisch nur zu begreiflichen Anfänge des bösen Gastes in den Alumnaten, des Pennalismus. Er wächst so natürlich heran, dass das bekannte Lieblingswort eines berühmten Rektors »*naturam expellas furca, tamen usque recurret**« als eine ganz treffende Bezeichnung gelten kann.

---

1) Vergl. die von Scheibert mit echt pädagogischer Hand vorgenommene Analyse dieser Zustände in Mager, Revue 1849 April u. Mai p. 245.

Dieses Subordinationsverhältniss kann in vielen Anstalten sich ziemlich mild gestalten, Rohheiten nach Art und Maass der *Scholares vagantes** verschwinden vor dem Lichte moderner Bildung, selbst in das *Fagging*-System der conservativen *public schools* in Eton, Winchester, Westminster, Harrow, Rugby dringt ein humanes Element: nichtsdestoweniger wird die Führung an allen den Orten, wo dieses System eingewurzelt ist, Grund genug haben, ängstlich zu sein und Verderbniss der zarteren und besseren Naturen zu fürchten.

Somit scheint aus einer Zergliederung der in der Natur des Alumnates begründeten Verhältnisse hervorzugehen, dass die Wirksamkeit dieser Erziehung als eine geringe oder wenigstens sehr bedrohte zu betrachten sei.

§. 60.

Die genannten Feinde können nur dann mit Erfolg bekämpft, jene in §. 58 aufgeführten Zielpunkte nur unter der Bedingung erreicht werden, dass die Zöglinge des Alumnates in so innigem Verhältnisse zu dem Leiter des Ganzen und seinen Gehülfen stehen, dass die Individuen wie das gemeinsame Leben ihm immer durchsichtig bleiben und eine direkte Einwirkung im Moment des Bedürfnisses möglich ist. Es bedarf hierzu ausser mancherlei Gaben ganz besonders den Geist christlicher Liebe und Selbstverleugnung.

Der grosse Rektor von Rugby, Thomas Arnold [1], zählt »sechs Hauptübel« auf, welche in Alumnaten Verderbniss verbreiten und dieselben aus einem Bilde des Tempels Gottes in das einer Mördergrube verwandeln können. Hier nennt er vor Allem »sinnliche Gottlosigkeit, wie Trunkenheit und andere zugleich mit ihr in der heiligen Schrift verbotene Dinge, zweitens herrschende Uebungen der Falschheit, wenn Lügen beständig von der Mehrzahl geredet und von Allen geduldet werden, drittens systematische Grausamkeit oder, wenn dieses Wort zu stark ist, Misshandlung der Schwachen und Einfältigen, so dass ein Knabe ein elendes Leben hat, wenn er nicht einen Theil des Geistes der Rohheit und der Verfolgung, die

1) Arnold, Drei Predigten nach Luc. 19, 45—47. Bd. V.

er rund umher wahrnimmt, sich aneignet, viertens einen Geist thätigen Ungehorsams, Hass aller Auktorität und Lust am Brechen von Regeln, einfach weil es Regeln sind[1], fünftens allgemeine müssige Arbeitsscheu, wenn Jeder so wenig als möglich thut und der Ton der Schule jeden Versuch des Fleisses oder Fortschritts bei Einzelnen niederschreit, sechstens einen Geist der Genossenschaft im Bösen.« Das sind also die verschiedenen Gestalten, in welchen der Oppositionsgeist und der Pennalismus einhergehen und Verderben säen. Nichts thun und ruhig bleiben hiesse das Unkraut über den Weizen wachsen lassen, ist also eine ethische und pädagogische Unmöglichkeit. Möchte der Eifer mit gewaltsamen Mitteln herbeieilen, so mahnt die philosophische Pädagogik an den gewaltigen Unterschied zwischen Polizei und Führung (p. 93 ff.) und macht geltend, dass es ja keineswegs hier darauf ankomme, störende Handlungen zu unterdrücken, sondern auf das viel Höhere, den Gedanken- und Gesinnungskreis umzubilden. Wer bei beginnendem oder schon fortgeschrittenem inneren Verderben Mittel der Haus- und Schulpolizei anwenden will, der wird durch die, den stillen Krieg nur eifriger fortsetzenden Schaar seiner Zöglinge nur zu bald in den Kreis der spionirenden und denuncirenden Jesuitenpädagogik hineingetrieben, in deren Geiste z. B. Juventius den Rath geben wird, »so viel Aufpasser anzustellen, als die Schule Ecken und Winkel hat«. In den öffentlichen Alumnaten hat man in der Regel den groben Verstoss sich zu Schulden kommen lassen, Polizei- und Disciplinargesetze an die Stelle der lebendigen Führung und Seelsorge zu setzen[2]. So sind denn nach den zahlreichen Bekenntnissen ehemaliger Alumnen Landesschulen, Zenobien, Stifte und Klöster an den verschiedensten Orten wirklich vielen Hunderten eine Schule der List und der durch das Gewissen unbeirrten Routine im Lügen geworden[3].

1) Vergl. Scleiermacher, Erziehungslehre p. 540.

2) Entsetzliche Maassregeln der Ambition u. s. w. werden u. A. aus Bahrdts Philanthropin zu Heidesheim berichtet. Vergl. Schmid, Encycl. u. Art. Bahrdt.

3) Die vielseitige und beredte Abhandlung über Alumnate von Dr. R. Dietsch, Professor an der Landesschule zu Grimma (s. Schmid, Encyclopädie u. Art. Alumnate) wird jedem Unbefangenen als ein gewandter Panegyricus erscheinen, welcher in aufrichtigen und rücksichtslosen Bekenntnissen ehemaliger Alumnen heilsames Gegengewicht finden dürfte.

Die echte Führung kann nimmer an jene gefährlichen Maassregeln denken. Da die ersten Anfänge jener feindlichen Zustände zum grössten Theile in der Unrichtigkeit der sittlichen Auffassungen und Urtheile, im Anlegen falscher Maasstäbe, in der Hartnäckigkeit früherer Gewohnheiten gelegen sind und Alles darauf ankommt, dass nicht durch voreiligen Druck die Gedanken und Zustände in grössere Spannung gerathen und dadurch an Unbiegsamkeit zunehmen, die hart angegriffenen Individuen dann möglichst schnell zu einem Schutzbündniss hingetrieben werden: so sucht die Führung alle nur denkbaren Gelegenheiten zu freier rückhaltsloser Mittheilung auf, gleichsam die offenen Stellen, wo sie dann ins Innere dringen kann, berichtigend, mildernd. Alles kommt ihr also an auf Erhaltung des freundlichen und vertrauensvollen Verkehrs zwischen Erzieher und Zögling. »Die Correktur soll als Freundschaftsdienst erscheinen und aufgenommen werden« (p. 100). Das wird nur geschehen, wenn der Erzieher so glücklich war, das Vertrauen zu erwerben.

Es giebt Eines, welches unwiderstehlich zum Vertrauen einladet, ja hindrängt: das ist die selbstverleugnende Liebe[1]. In ihrem Anschauen werden auch die schon zum offenen oder geheimen Widerstand gerüsteten bösen Geister entwaffnet und bezwungen wie von einem wunderthätigen Götterbilde[2].

1) Die in vieler Hinsicht unnachahmlichen und unerreichten Predigten Schleiermachers über christliche Kinderzucht bieten auch über die Tiefe in den Wirkungen der Liebe den rechten Ausdruck: »Mehr noch als alle Worte muss unser ganzes Leben mit ihnen in wahrer und treuer Liebe geführt die kräftigste Ermahnung zum Herrn sein, so gewiss als Gott die Liebe und eben deshalb auch Liebe die allgemeinste und vornehmlichste Offenbarung des ewigen Wesens ist. Wenn sie unsere Liebe überall fühlen, nicht als einen Widerschein der Selbstsucht, welche Ergötzung und Schmeichelei sucht, nicht als ein Spiel der Willkür, welche launisch vorzieht und hintanstellt, auch nicht als einen Trieb der sinnlichen Natur, der ebenso leicht erkalten kann, als in schwache Weichlichkeit ausarten, sondern als einen, sei es auch schwachen, doch nicht allzutrüben und nie ganz unkenntlichen Abglanz der ewigen Liebe, als im engsten Zusammenhange mit dem Dienste, den wir dem Erlöser als unserm Haupte geweiht haben, so wird das die kräftigste Ermahnung zum Herrn werden, durch welche sie erst alle übrigen verstehen und lebendig in sich aufnehmen lernen.«

2) Vergl. Schleiermacher, Erziehungslehre p. 540: »Je mehr die

Die Leiter der öffentlichen Alumnate unterliegen leicht der Versuchung, in dem Glanze und dem Namen ihrer Anstalt ihre eigene Ehre sehend dieser Ehre Alles unterzuordnen, Alles zu opfern. Die Leiter privater Anstalten gerathen leicht in die Feigheit, welcher vor Verlusten bangt, und in die Habsucht, welche nimmer satt wird. Die Unterliegenden auf der einen wie auf der anderen Seite werden nicht fähig sein, den Kampf mit den genannten Feinden siegreich zu bestehen [1].

Darum verlangte Arnold, der Rektor nach dem Herzen Gottes, gleichfalls als den unentbehrlichen Schmuck für sich »Liebe und gesellte ihr zu Kraft und Frische des Herzens« [2].

Wo mit solchen Kräften von den Leitern der Anstalt gearbeitet wird, da muss die Gemeinschaft des Lebens den rechten Segen bringen. Grössere Massen werden langsamer erwärmt, bewahren aber länger die empfangene Wärme. So kann das Alumnat die Lebenskraft einer kleinen christlichen Gemeine gewinnen und in sich bewahren.

§. 61.

Für die Lösung der Aufgabe des Alumnates ist die Summe der Bedingungen, an welche seine Existenz geknüpft ist, von durchgreifender Bedeutung. Nach diesem Gesichtspunkte theilen sich die Alumnate in verschiedene Klassen, von denen die

---

Leiter der Anstalten sich selbst mit der Jugend als eins setzen, desto mehr wird der Oppositionsgeist innerhalb der Anstalt selbst verhütet.«

1) Darum nahm A. H. Francke in die — noch heute in den Akten des Waisenhauses aufbewahrte — Instruktion für die *Praeceptores* unter Nr. 61 den Fundamentalsatz auf: »Ueberhaupt ist noch dieses zu merken: Je mehr ein Präceptor durch die Gnade Gottes der wahren Gottseligkeit und Demuth sich befleissigt und ein kindliches Wesen an sich nimmt, je mehr Vertrauen fassen auch die Kinder zu ihm, dass er mit einer guten Vermahnung bei ihnen mehr ausrichten kann, als andere mit vielen Schlägen.« — G. Kramer, A. H. Francke, J. J. Rousseau, H. Pestalozzi. Berlin 1854. — p. 50.

2) *»Spirit of power and love and a sound minde«, the three great requisites, I imagine, in a schoolmaster.*

The life and correspondence of Thomas Arnold ed. 8. Vol. I. p. 201.

äussersten Gegensätze sich durch die Namen der gebundenen und der freien Anstalten bezeichnen lassen. Obschon auf jeder der beiden Seiten ebensowohl eigenthümliche Hemmnisse als Hülfen liegen, so lässt sich doch im Geiste der gestellten Aufgabe erwarten, dass die glücklichste Form des Alumnates in der Richtung der freien Anstalten liegen werde.

Nahe liegt die Frage: welche Art von Anstalt hat die beste Disposition für Lösung der dem Alumnat gestellten hohen Aufgabe? Die Frage trifft auf ein buntes Vielerlei von Anstalten, welches vor Allem der zusammenfassenden Betrachtung unterworfen sein will.

Möglich muss die Zusammenfassung sein. Denn wenn auch, gleichwie jedes Haus, so auch das Alumnat ein Individuum ist, so liegt es doch in der Natur der Sache, dass sich nach Graden der Verwandtschaft Gruppen, gleichsam Familien und Klassen von Anstalten bilden lassen. Es fragt sich nur, welches die unterscheidenden Merkmale sein werden.

An den Standpunkt der Anstalt, den unterrichtlichen, politischen oder kirchlichen zu denken, würde hier ganz unpassend sein, wo es sich um diejenigen Formen und Verhältnisse handelt, welche — den Werth der verschiedenen Standpunkte dahingestellt — für die Ausprägung der bestimmten erziehlichen Lebensanschauungen sich am meisten eignen, gleichsam als der gesündeste und brauchbarste Leib für den pädagogischen Geist angesehen werden können. So fragt sich also, welche charakteristischen Formen überhaupt hier denkbar seien?

Der Begriff des Alumnats als einer Anstalt führt auf dasjenige Moment, von welchem alle einzelnen Hülfen oder Hemmnisse nur Funktionen sind, nämlich auf die Abhängigkeit von den Potenzen, denen das Ganze seine Existenz verdankt. Hier ergiebt sich somit für die praktische Pädagogik die Weisung, die nach Art und Grad dieser Abhängigkeit gemachte Gruppirung der Alumnate den weitern Untersuchungen zu Grunde zu legen. Zunächst kommen die an den beiden Enden liegenden Anstalten zur Betrachtung.

Jedenfalls ist die wegen ihrer Einfachheit nächste Annahme die, dass die Anstalt selbständig über sich selbst verfügen kann: solche

Anstalten können mit dem Namen der **freien** Alumnate bezeichnet werden. Nicht als ob absolut gar keine Abhängigkeit vorhanden wäre — eine unter menschlichen Verhältnissen geradezu unmögliche Voraussetzung — aber in dem Sinne, dass, wenn auch nicht immer der Gründer, aber doch der Leiter und Erhalter der Anstalt in einer Person vereinigt sind. Zu einer solchen Anstalt steht offenbar im grössten Gegensatze diejenige, in welcher alle äusseren und inneren Angelegenheiten durch ausserhalb stehende Gewalten bestimmt werden und der Leiter des Anstaltslebens als ein Mandatar erscheint. Es fragt sich, ob mehr unter der einen oder mehr unter der anderen Voraussetzung das Alumnat sein Ziel erreichen werde. Die wichtigen Unterschiede in der Befähigung der leitenden und arbeitenden Personen sind selbstverständlich vorerst nicht geltend zu machen, so lange nur darauf die Frage gerichtet ist, welchen Einfluss bei gleicher Beschaffenheit der Personen die genannten Verhältnisse ausüben werden.

Auf den ersten Blick ist nun so viel klar, dass mit der Anzahl der auf das Alumnat Einfluss habenden Personen die Schwierigkeit frischer, idealer Wirksamkeit in geradem Verhältnisse wächst. Möchte die eine Persönlichkeit des Direktors gefunden sein: wie oft wird diese in ihrem frischesten Laufe sich aufgehalten, bekämpft, zum Aufgeben genöthigt haben, weil ihre besten Intentionen ihrer Neuheit wegen gar nicht oder falsch verstanden wurden! Hier liegt also ein Vorzug der freien Anstalten, der sogenannten **Institute**. Sie werden früher und leichter echten Forderungen der Diätetik, Didaktik, Hodegetik genügen können, es wird gleichsam die Seele ihren Leib und ihre Organe sich formen können. Freilich liegt hier eine Gefahr nur zu nahe, die Versuchung zur Wandelbarkeit auch in wesentlichen Dingen, zum Experimentiren, zu sanguinischer Unstetigkeit, welche die tiefere Wirksamkeit der Erziehung im höchsten Grade gefährdet — eine Gefahr, gegen welche die gebundenen Anstalten ungleich besser geschützt sind.

Ein zweites Moment liegt in der Erhaltung der Anstalt. Da der Leiter des Instituts nach eigener Ueberlegung und auf eigene Verantwortung Alles einzurichten hat, was sich auf das leibliche Gedeihen und Wohlbefinden, was sich auf den Unterricht und die Führung bezieht, so gleicht er in dieser sehr wesentlichen Hinsicht dem

Familienvater weit mehr als ein Anderer, welcher alle, auch seine besten Wünsche, Absichten, Vorschläge von derjenigen Macht, bestehe diese nun in einer Person oder einem Kollegium, aus einer oder mehreren Instanzen, abhängig machen muss, welcher er selbst seine Einsetzung und Existenz zu verdanken hat. Zur Erzeugung eines intensiven Abhängigkeitsgefühls finden sich im Institute mehr Faktoren vor. Freilich liegt auf der anderen Seite hier die Möglichkeit nahe, dass irgendwelche Ursachen wie Schwankungen und Krisen in den Zeitumständen die Leistungsfähigkeit des Instituts in hohem Grade vermindern und beeinträchtigen — ein Erfolg, welcher bei den gebundenen Anstalten, eben weil sie in einem bestimmten anderweitigen Boden die Quellen ihrer Subsistenz haben, nicht so leicht und nicht so oft eintreten kann.

Ein drittes Moment liegt in der Einheit der erziehlichen Wirksamkeit. Das freie Alumnat kann und darf nicht blos Zöglinge, sondern auch Gehülfen der Erziehungsarbeit aufnehmen und entlassen nach bestem Wissen und Gewissen. Wenn die rechten Führer gefunden und die rechte Heerde zusammen wäre, dann möchte der so gebildete Kreis einer Familie sehr nahe kommen an Einheit und Innigkeit des gemeinsamen Gebens und Empfangens. Das gebundene Alumnat ist auch hier zunächst im Nachtheil. Auf fremde Entscheidung erfolgt der Eintritt der Mündigen wie der Unmündigen, erstere können möglicher Weise zum lebenslänglichen Verbleiben bestimmt werden, ungeachtet ihrer geringen und disharmonischen, ja sogar destruktiven [1] Thätigkeit. Hierin liegt ein böser, schwerer Druck für das Ganze, der kaum durch den anderen Umstand gemildert wird, dass tüchtige pädagogische Kräfte hier nicht so leicht verloren gehen wie der freien Anstalt. Die leichtere Möglichkeit des Lehrerwechsels ist und bleibt immer ein grosses durch nichts zu ersetzendes Glück für das Institut. Der trivialen Bemerkung, dass auf die Schüler der Lehrerwechsel nachtheilig wirken werde, kann, vorausgesetzt dass nicht von einer sittlich kranken und eben darum keinerlei Stetigkeit zulassenden Anstalt die Rede ist, am kürzesten und schlagendsten durch die Frage begegnet werden: ob denn nicht

1) Sogar die pädagogische Literatur enthält Belege solchen Treibens!

die Schüler aller Orten alljährlich beim Aufrücken in höhere Klassen selbst einen solchen Lehrerwechsel vornehmen?

Vorausgesetzt also, dass die volle Freiheit in der Bildung des Lehrerkollegiums von dem Direktor im rechten Geiste benutzt wird, dann kommt auch ein viertes höchst bedeutungsvolles Moment hinzu. Die Führung bedarf bekanntlich der Paränese als einer unentbehrlichen Ergänzung für besondere Momente. Jeden Augenblick soll sie im Stande sein, mahnend, warnend in die Nähe zu kommen, bald um anzuhalten, bald um abzuhalten [1]. Die Bildung heilloser Genossenschaften, das Unkraut des Pennalismus: das sind die dunklen Punkte, welche nur im Lichte der persönlichen Gegenwart des Erziehers, nicht des Aufsehers, verschwinden. Die freie Anstalt nach der Art, wie das Kollegium der erziehenden Kräfte zusammengesetzt ist, kann dieser grossen Aufgabe genügen: an das Kollegium des gebundenen Alumnates können solche Anforderungen nicht gestellt werden. Das freie Alumnat kann Zöglinge und Erzieher an einem und demselben Mittagstisch versammeln, in einer und derselben Haus- und Lebensordnung vereinen, an die Stelle der officiellen Inspektion die zwanglose gemüthliche Ergänzung des Umgangs setzen, die gemeinsamen Beobachtungen und Erfahrungen alltäglich in besonderer Zusammenkunft sich mittheilen und in seelsorgerischer Treue zu neuen Aufgaben benutzen — kurz zahlreiche bei allem etwaigen Wechsel der Personen bleibende Institutionen pflanzen, welche den grossen Segen einer rechtzeitigen persönlichen Hülfe an dem Einen was noth ist, in sich schliessen. Es giebt solche Institute.

Hier freilich ist nur die Rede von der Möglichkeit einer solchen freien Bewegung und der Gedanke, dass mancher der Herren Gründer und Leiter seine Freiheit zum Deckmantel der Bosheit machen werde, liegt immer noch nahe genug.

Aus England sind die unwürdigen Kontrakte bekannt, unter welchen Inhaber von *boarding-schools* Zöglinge anlocken [2]: in

---

1) Vergl. §. 37, p. 93.

2) Es wird genügen, aus vielen Beispielen eines aus den Times vom J. 1860 als Beleg anzuführen. Eine Annonce lautet wörtlich: »Für Meubelhandlungen: Die Vorsteherinnen einer Schule ersten Ranges innerhalb 10 Meilen von London, welche elegante Einrichtung zu haben wünschen, würden sehr gern mit Jemandem einen Handel schliessen, welcher Töchter

Deutschland sind ähnliche Machinationen gleichfalls nichts Unerhörtes. Man brauchte auch hier nicht weit nach einem Institute zu suchen, welches in langbewährter Praxis Schüler gegen die Abnahme von Colonial-, Manufaktur- und anderen Waaren sich zu gewinnen wusste, weniger offen zwar als jenseits des Canals, aber mit stiller Konsequenz. Die gebundenen Alumnate sind hier in wesentlich anderer Lage. Auf sie kann freilich nicht leicht das helle Licht einer die Individualität begleitenden Seelsorge, aber eben so wenig der dunkle Schatten seelenverkäuferischer Habsucht fallen.

Somit hat die praktische Pädagogik, wenn sie über die pädagogisch günstigere oder ungünstigere Disposition einer der beiden Klassen von Alumnaten entscheiden soll, nicht eben eine leichte Frage vor sich[1]. Indessen lässt sich als das Resultat aus einer unbefangenen Erwägung aller Momente der Satz bezeichnen: dass eine weise Mischung der Eigenthümlichkeiten der beiden Klassen die glücklichste Form von Alumnaten ergeben würde. Demgemäss sollte in die freie Anstalt soviel Gebundenheit in Betreff der Erweiterung oder Verengerung des Kreises von Lehrern und Schülern, Aufnahme und Entlassung gelegt werden als nöthig ist, um die Anstalt vor den genannten naheliegenden Gefahren zu bewahren, dagegen aber auch in Betreff der Bedingungen der Existenz ein gewisses Minimum garantirt, das Ganze somit gegen das erste Andringen der Wogen der Zeit geschützt sein. In der gebundenen Anstalt andererseits müsste ein weit grösseres Maass von Dispositionsfreiheit dem Direktor verliehen, ihm auch mehr hausväterliche Vertiefung in das tägliche Leben der grossen Anstaltsfamilie angesonnen, dafür aber auch ein bemerkenswerther Antheil an dem Ertrag der viele Opfer fordernden Arbeit zugesichert werden. Die Richtigkeit dieser Anforderungen ist in den allgemeinen Untersuchungen der Alumnatspädagogik begründet: hinsichtlich der Möglichkeit der Erfüllung hat die historische

---

nach der Schule zu schicken hat. Der ganze Betrag der Bedingungen, welche mässig sind, könnte anstatt mit Gelde mit Ameublements bezahlt werden.« — Vergl. Schulblatt d. Provinz Brandenb. 1860 Heft 9 u. 10.

1) Eine klassische, durch und durch unbefangene Erörterung über Institute lieferte neuerlich Strebel in Schmid, Encyclopädie u. Art. Erziehungsanstalten. Vergl. Palmers übereinstimmendes Votum zu Gunsten der freien Rettungshäuser, Päd. 3. Aufl. p. 699 folgg.

Pädagogik eine gewichtige Stimme. Sie zeigt, dass in dem Lande, welches seit Jahrhunderten der individuellen Freiheit wie der Associationen Vaterland war, in den *public schools* allerdings eine Thatsache gegeben ist, welche ungeachtet der grossen Mängel in den nicht fortentwickelten Anstalten selbst doch für den Hauptgedanken einer weisen Mischung von Freiheit und Gebundenheit in den Grundzügen ihrer Verfassung einen grossartigen Ausdruck darbietet[1].

Zweiter Abschnitt.

Von der getheilten Erziehung.

§. 62.

Das Bedürfniss einer völligen Theilung der Erziehungsarbeit führt auf den Begriff der Schule als einer Anstalt, welcher vorzugsweise der Anbau des kindlichen Gedankenkreises übergeben wird. Da nun in dem Begriffe einer Anstalt die Unterscheidung eines übergeordneten und eines untergeordneten Elementes begründet ist, so hat die Scholastik als die Wissenschaft von der Schule zu handeln 1. von dem Schulregimente, 2. von dem Schuldienste. —

So sehr die Idee der Erziehung Einheit und Concentration aller erziehlichen Maassregeln fordert, so sehr dieselbe eben deswegen die Familie als die von Gottes Gnaden eingesetzte Macht anerkannt wissen will: ebenso dringend sind die Gegenforderungen, welche von den menschlichen Lebensverhältnissen ausgehen. Sobald die Menschen aus der Abgeschiedenheit heraustreten und an den Früchten der Kultur Theil nehmen, verändert und erweitert sich das Erziehungsideal und reicht mit seinen Anforderungen weit über die Kräfte der Familie hinaus. So ist es also die Familie selbst, welche der ihr anvertrauten Kleinen auf Zeit sich entäussert und zu fremder

---

1) Stoy, Zwei Tage in englischen Gymnasien. Leipzig 1860.
Wiese, Briefe p. 12 folgg.
Heintz, Thomas Arnold p. 52.

Hülfe ihre Zuflucht nimmt[1]. Im Laufe der Geschichte erscheint zwar in der Regel jener Entschluss nicht als Verkündigung der Familien selbst, sondern mehr als Gebot eines Mächtigen. So tritt Karl der Grosse in den oben (p. 188) erwähnten Ordonnanzen auf und in dem Reformationszeitalter unter anderen Fürsten ziemlich früh Herzog Christoph von Württemberg, welcher der »hart schaffenden Unterthanen sich annimmt, so ihrer Arbeit halben nicht alle Zeit, wie Noth, ihre Kinder selbst unterrichten und weisen könnten«[2]. Beide aber sprechen doch als Vormünder und im Namen der Familien.

Die verhältnissmässig geringste Entäusserung von Seiten der Familie ist und bleibt freilich die, dass eine fremde Kraft auf den Boden der Familie verpflanzt wird, hier gleicht sich der gemüthliche Verlust, welchen die Familie erleidet, nach und nach immer mehr aus. Aber in einer so begünstigten Lage befindet sich nur ein kleiner Theil von Familien und so hat sich schon im Alterthume, immer mehr aber in der modernen Welt eine Anstalt unentbehrlich gemacht, welche bezeichnend ihren Namen von der Musse hat, weil sie im Gegensatz zu der Handarbeit durch die von ihr dargebotene geistige Erhebung eine edle Erholung darbieten sollte, das ist die Schule. Dass die Schule, durch die Kultur geschaffen, zunächst nur das Unterrichtsbedürfniss befriedigen solle, darüber kann kein Zweifel sein. Freilich ist dieselbe, wenn sie der Erziehung dienen soll, von der Fachschule und allen sogenannten Bildungsanstalten dadurch himmelweit verschieden, dass sie erziehenden Unterricht darbieten will und so geradezu den einen Haupttheil der Erziehungsaufgabe zu lösen übernimmt: aber die eigentliche unmittelbare Erziehung, also die Führung, kommt nur erst dann zur Berücksichtigung, wenn eine neue Ueberlegung sich anschliesst.

Die Schulzeit ist nämlich unter allen Verhältnissen, auch in den Zeiten geringer Cultur immer ein beträchtliches Quantum Zeit, welches ausserdem, dass durch Anbau des Gedankenkreises mittel-

1) »Die ganze Oeffentlichkeit des Unterrichtes ist Sache der Noth, weil die entwickelnde pädagogische Thätigkeit kunstgerecht sein muss und nur von Sachkundigen geleitet werden kann, solche aber im Volke nicht alle sind.« Schleiermacher, Erziehungsl. p. 362.

2) Der ganze Artikel ist mitgetheilt von Palmer, Pädag. 2. Aufl. p. 434. Anm., in Aufl. 3. leider weggelassen.

bar erzogen wird, noch viele unmittelbare Aeusserungen der kindlichen Natur, ein vielfaches Begehren, Wollen und Nichtwollen, die Bildung von mancherlei Gesinnungsverhältnissen gegen Mitschüler und Lehrer u. s. w. in sich schliesst. Diese Zeit darf der Führung nicht verloren gehen, die innerhalb der Schulzeit und bei Gelegenheit der mancherlei Anregungen des Umgangs vorkommenden Gesinnungszeichen fordern dringend Beachtung und Behandlung. So gesellt sich in Folge höherer Anordnung von Seiten des pädagogischen Gewissens zu der Aufgabe des Unterrichtens die zweite der Führung so oft und so intensiv als nur möglich.

Die praktische Pädagogik geht demgemäss an die wichtige Untersuchung über die Schule. Sie hat hier die Aufgabe, diejenigen Bedingungen zu entwickeln, unter welchen der Idee der Erziehung trotz der Ueberweisung der erziehlichen Thätigkeiten an zwei verschiedene Kreise am vollkommensten Genüge geleistet werden könne.

Der Begriff der Anstalt, unter welchen die Schule fällt, enthält den Fingerzeig für den Weg, welchen die Untersuchung einzuschlagen hat. Es muss die Rede sein von einem Anstellenden und einem Angestellten, also vom Schulregimente und vom Schuldienste. Dass in den Worten Regiment und Dienst nicht im Entferntesten eine Voraussetzung bestimmter gesellschaftlicher Potenzen, wie Staat, Kirche u. s. w. enthalten sei, bedarf kaum der Bemerkung. An wen die Rechte und Pflichten des Regiments wie des Dienstes am besten übertragen werden, das kann erst am Ende, wenn die idealen Anforderungen festgestellt sind, entschieden werden. —

Von der Scholastik oder Schulkunde.

1. Von dem Schulregimente.

§. 63.

Die vielumfassende Aufgabe des Schulregimentes kann sich unmittelbar nur auf drei Hauptpunkte, auf Gründung, Erhaltung und Leitung des Schulwesens, nächstdem aber auf Regelung der aus diesen Thätigkeiten sich ergebenden persön-

lichen und sachlichen Verhältnisse beziehen. Demgemäss hat die Lehre vom Schulregimente zu handeln *a.* von der Organisation, *b.* von der Dotation, *c.* von der Inspektion des Schulwesens, *d.* von der Schulverfassung.

Sobald der Gedanke der Schule als einer unentbehrlichen Ergänzung der häuslichen Erziehung anerkannt ist, so ist damit folgerichtig zugleich nicht blos die Nothwendigkeit einer unbestimmten Vielheit, sondern auch einer Mannigfaltigkeit der Schulen gesetzt, ein Schulwesen. Da nun aber nicht blos eine ziemliche Fülle von Ansprüchen, sondern auch eine bedeutende Verschiedenheit unter denselben nicht blos möglich, sondern sehr wahrscheinlich ist, so macht sich eine besondere Erörterung der bei Pflanzung von Schulanstalten in Frage kommenden Rücksichten nöthig. Nimmt man hinzu, dass das Unterrichtsbedürfniss eine veränderliche, von vielen anderen Potenzen abhängige Grösse ist, dass also eine gegenseitige Beziehung der verschiedenen Schulanstalten zu einander eine wesentliche Angelegenheit ist, so ergiebt sich für das Schulregiment nicht blos die einfache Aufgabe der Pflanzung, sondern die zusammengesetztere der Organisation des Schulwesens.

Die Schöpfung führt folgerichtig auf die Nothwendigkeit der Erhaltung. Der Schulorganismus setzt nicht blos Räume und Hülfsmittel aller Art, sondern auch eine Vielheit thätiger Personen voraus, fordert also das Vorhandensein ausreichender Hülfsquellen. Aber die einzelne Schulanstalt wie der ganze Schulorganismus ist ebenfalls vielfachen Veränderungen unterworfen. Die mit der Zeit unfehlbar eintretende Abnutzung soll unschädlich gemacht, Einführung zweckmässiger Sachen und Formen soll möglich gemacht werden. An das Schulregiment wird die Aufgabe gestellt, für ausreichende Dotation zu sorgen.

Nun bedarf aber jeder Verein von lebendigen Kräften besonderer Maassregeln, damit seine Gesundheit und Fortentwickelung gesichert sei, wie viel mehr nicht der Schulorganismus, welcher mit den übrigen Bewegungen im geistigen Leben des Volkes im innigsten Zusammenhange steht und den mannigfachsten Einflüssen bald heilsamer, bald verderblicher Art ausgesetzt ist. Der Schulorganismus kann der leitenden Hand, der Inspektion nicht entbehren. Endlich ist in der

Mehrheit der an den genannten Aufgaben betheiligten Personen eine Mehrheit von gegenseitigen Beziehungen und Verhältnissen gesetzt, dass deren Regelung durch eine Verfassung zu einem unabweisbaren Bedürfniss wird.

Weitere Sorgen als die vier für Gründung, Erhaltung, Behütung und Verfassung des Schulwesens sind nicht denkbar.

§. 64.

a. Von der Schulorganisation.

Die Schulorganisation ist angewiesen, an das vorhandene Unterrichtsbedürfniss anzuknüpfen. Da aber vorauszusehen ist, dass die Forderungen der jeweiligen öffentlichen Meinung bald nicht der volle, bald nicht der richtige Ausdruck des pädagogisch Nothwendigen sein werden: so stellt die Wissenschaft dem Schulregimente die Aufgabe, es solle eben so sehr wie das empirische Schulbedürfniss auch die Unterrichtsidee im Auge behalten.

Schulorganisation setzt Vorhandensein einer öffentlichen Meinung voraus. Die Quellen, aus denen diese entspringt, sind verschieden wie die Formen und Organe, deren sie sich bedient. Bald ruft sie Schulen hervor, bald zeigt sie sich in der Aufnahme und Beurtheilung bereits entstandener.

Es wäre eine Thorheit zu behaupten, dass historisch die Gründung der ersten Schulen überall so erfolgt sei, dass einzelne Familien im Gefühl ihrer Unzulänglichkeit die Anlage von Schulen bei irgend einer Macht beantragt oder selbst die Einrichtung in die Hand genommen hätten. Die Anfänge waren jedenfalls sehr verschieden, aber darin sich ähnlich, dass Individuen sich zur Unterweisung einer Anzahl von Kindern anboten. Aber wie hätten sie solches wagen können, wenn sie nicht voraus geahnt, ja sicher erwartet hätten, die Familien, denen ja die Kinder gehören, würden das Anerbieten verstehen und annehmen? Sie erklärten ihr Vorhaben also doch eigentlich im Namen der Familien, deren Zustimmung und Auftrag sie anticipirten.

So kommt es also überhaupt darauf nicht an, welcher von beiden Theilen, die Gründer oder die Familien und Gemeinden, die Initiative ergriffen hat, sondern darauf, dass die Ueberlassnng von Seiten derer, welche über die Kinder zu verfügen haben, wörtlich oder thatsächlich ausgesprochen ist. Wie könnte es auch anders sein?

Dieselbe Bewandtniss hat es mit dem Schulregimente und seiner ersten Thätigkeit, der Organisation. Wo die ersten geschichtlichen Anfänge liegen, ist gleichgültig. Oft genug übernehmen auch hier Individuen, bald Persönlichkeiten, bald Corporationen und Vereine die erste Arbeit und versuchen, ob sie nachher von der öffentlichen Meinung anerkannt werden [1]. Hecker wie v. Rochow, Francke wie Basedow waren solche Persönlichkeiten: so die *British and Foreign School Society* in London, so die Vereine mit ähnlichen Namen in Italien, in Spanien.

Was sie aber ausrichten, das hängt nächst ihrer Thätigkeit davon ab, wie weit die bürgerliche Gesellschaft, in welcher sie auftreten, reif, wie weit das gesellschaftliche Gewissen entwickelt ist. Es geschieht ja im Namen des jedesmaligen Ideals der Gesellschaft, dass eine organisirende Hand erwartet oder wenn dieselbe von selbst erscheint, allmälig erkannt und anerkannt wird. Je klarer und je intensiver das gesellschaftliche Gewissen ist, desto bestimmter und energischer werden seine Anforderungen. In dieser Hinsicht sind für Deutschland die letzten drei Jahrzehnte so reich an Thatsachen als die letzten drei Jahrhunderte.

Wenn nun das so ist, so liegt die Reantwortung der Hauptfrage nahe. Es fragt sich nämlich: wie wird sich das organisirende Schulregiment zu der öffentlichen Meinung stellen?

Die Schulorganisation kann nur mit der öffentlichen Meinung gehen wollen. Das kann aber nicht heissen, sie wolle blos gehorchen, da sie ja sonst nicht mehr Regiment wäre, und was das Wichtigste, da sonst die Erziehungsangelegenheiten in beständiger Gefahr schwebten.

Der Spruch: *Vox populi vox dei** will ebenso wie der von der

1) Vergl. die interessante Anzeige eines Privat-Institutes zu Celle in Hann., »in welchem Frauenzimmer in der Erziehungskunst unterrichtet werden sollen«. Hannoversches Magazin 1771 p. 417.

Weltgeschichte als dem Weltgerichte *cum grano salis* * verstanden sein. Es handelt sich nur um das endliche Resultat, nicht um einzelne Erscheinungen. Im besonderen Falle wird auch die öffentliche Meinung über pädagogische Dinge oft genug irren, ja leicht mehr als wohl sonst, weil Erziehung und Schule mit so vielen Interessen innig zusammenhängen (§. 43). Oft genug wird das Schulregiment die Anforderungen mässigen, ja zurückweisen müssen, oft genug auch wieder über das Maass der gewöhnlichen Ansicht hinausgehend handeln. Was sollte doch geschehen, wenn die verschiedenen Parteien, welche Gelüste haben, sich der Schule bemächtigen dürften? Da verlangt die feudale Partei im Bunde mit der hierarchischen möglichste Einengung der Schule durch Regulative und Disciplinargesetze, die hierarchische für sich unter dem Deckmantel des seit Jahrhunderten fort und fort gemissbrauchten heiligen Namens Christi radikale Umwälzungen in den als heidnisch gebrandmarkten höheren Schulanstalten, da möchten die Industriellen mit roher Hand die Axt an alle idealen Zweige am Baume des Unterrichtes legen und das gesammte Schulwesen zu einer einzigen grossen Industrieschule machen, gleichsam einer »heimlichen Münze, wo die Pfennige für das künftige Brod geprägt werden«[1]: da lassen sich die Laien durch fanatische Anpreisungen eines Stücks von didaktischer Technik so hinreissen, dass der Einrichtung neuer Schulformen viele Hunderttausende geopfert werden, und selbst ein Mann wie H. Zschokke geht so weit, dass er behauptet[2]: »Bells Erfindung muss als Wohlthat des menschlichen Geschlechtes geehrt werden und allem faden Geschwätze unwissender Schriftsteller zum Trotz (!) wird der wechselseitige Unterricht von Jahr zu Jahr unter den Völkern gemeiner«. Da verlangt eine kleine, aber rührige und muthige Schaar allgemeine und obligate Einführung der Stenographie: da versucht ein ganzer Haufe moderner Kinderfreunde auf Kosten des gediegenen Gutsmuths und des derben Jahn sämmtliche Neuerungen von Spiess oder Ling oder Jäger anzupreisen und gerechten Bedenken zum Trotz mit unkritischer Eile im Lehrplan zur Geltung zu bringen. In allen solchen Fällen also gilt es zu

1) A. F. Bernhardi, Programm von 1815 p. 10.

2) H. Zschokke, Umriss von der Verbreitung des gegenseitigen Unterrichtes. 1822.

mässigen, das heisst die rechten Maasse und Maasstäbe aus der philosophischen Pädagogik zur Hand zu nehmen.

Anders wird sich das Schulregiment verhalten, wenn die öffentliche Meinung negirend auftritt. Auch das ist nur zu wahrscheinlich, da die Umgestaltungen des Kulturideals oftmals nicht allmälig, sondern stossweise vor sich gehen. Alles aber, was in Folge grossartiger Ereignisse in den Unterrichtskreis der Jugend eintritt, das findet die ältere stimmberechtigte Generation unvorbereitet und wenig empfänglich und eben darum falschen Einflüssen leicht zugänglich. Was Wunder, wenn sie sich nun jeder Erweiterung im Schulwesen widersetzt, sowohl der räumlichen, wenn es gilt für neue Schulen Boden zu gewinnen, als der sachlichen, wenn es sich darum handelt, neuen Elementen Aufnahme in den Lehrplan zu gewähren. Wie warm sprach Luther von der Bedeutung der Schulen für Erhaltung des frei gewordenen Evangeliums und wie fand er dennoch die hartnäckigsten Gegner an Geiz und Unverstand[1]. Verirrten sich nicht selbst Anhänger der neuen Lehre wie Karlstadt, der Augustiner Frater Gabriel und der Schulmeister M. Georg More soweit, dass sie predigten, »man solle keine Schule halten noch Universität, noch promoviren«, so dass aus dem Schulhause zu Wittenberg eine Brodbank gemacht wurde und »viel feiner *ingenia* weggezogen sind, die Land und Leute hätten können nütze sein«[2]. Und zwei Jahrhunderte später war die öffentliche Meinung nicht merklich reifer und der Schulverbesserung günstiger geworden. Ausgestattet mit allen Mitteln der Macht und die Hand zu den reichlichsten und grossartigsten Geldspenden öffnend, musste der grosse König Friedrich Wilhelm I. — der mit Recht der Vater des Volksschulwesens der preussischen Monarchie genannt worden ist — einen grossen Theil seiner in mehreren allgemeinen und speciellen Edikten niedergelegten Intentionen für das Volksschulwesen des Landes am Abend seines Lebens unerfüllt sehen![3] So tritt eine jede Zeit bei verschiedenen Gelegenheiten dem Schulregiment entgegen. Wan dann thun?

---

1) Ausser vielen andern Stellen s. Sermon, dass man Kinder etc. Luther W. Bd. X.

2) Fröschel: Vom Hohenpriester Christo und vom levitischen Priesterthum p. 4. Vergl. Brüstlein, Luthers Einfluss p. 126 folgg.

3) Heppe l. c. III. p. 8—46.

Die nächste Hülfe scheint hier in der Gewalt zu liegen, welche ja jedes Schulregiment, auch wenn es nicht selbst mit einer solchen schon bekleidet wäre, wird aufrufen können. Das ist aber unzweifelhaft der verkehrte Weg. Denn erstens lässt sich leicht begreifen, dass Gewaltmaassregeln auf dem Gebiet der Schule nach dem ganzen Charakter dieser Anstalt wohl auf die Oberfläche, aber nicht leicht in das Innere wirken werden, ja durch die stille Opposition, welche in den sonstigen Lebenskreisen und ganz besonders in den Familien fortglimmen wird, den beabsichtigten Bau untergraben helfen. Geschahs ja doch damals auch in Preussen, dass sogar die Behörden der im Volksbewusstsein nicht wurzelnden Neuerung nicht ehrlich ihre Kraft widmeten und mit dem Scheine sich begnügten[1]. Aus Frankreich sind Proben genug zu entnehmen.

Solcher Beweise von Oberflächlichkeit in der Wirksamkeit des Schulregiments bietet die Geschichte in Fülle, den Preis in dieser Hinsicht verdient unzweifelhaft die Schulorganisation in den früheren päpstlichen Staaten, wo nur wenige Procente des Verordneten sich in Wirklichkeit vorfinden. Alle solche Thatsachen bestätigen nur den an sich einleuchtenden Satz, dass das Schulregiment ohne Mitwirkung der öffentlichen Meinung nicht mit Erfolg organisiren könne.

Aber scheint sich da nicht die Wissenschaft mit ihren Anforderungen im Kreise zu bewegen? Das Schulregiment soll, um Einsicht und Bildung zu erzeugen, Schulen gründen, um aber das thun zu können, auf die Einsicht und Bildung sich berufen, also mit anderen Worten das Nichtvorhandene dadurch erzeugen, dass dasselbe als vorhanden vorausgesetzt wird? Hier gilt es, sich zu besinnen und zu unterscheiden erstens zwischen den verschiedenen Graden von Einsicht. Nicht die vollständige, aber ein bestimmter Grad von Bildung und Empfänglichkeit für Bildung ist als Bundesgenosse des Schulregiments unentbehrlich. Hier gilt es ferner, sich zu besinnen,

---

1) In einer Correspondenz zwischen dem geistlichen Departement und dem Direktor des Konsistoriums zu Stettin wird unter den Fuss gegeben, »die Schulverbesserungen hauptsächlich auf der Strasse vorzunehmen, welche der König zu den Revuen zu nehmen pflege, und hier die Dörfer, wo umgespannt werde, besonders zu berücksichtigen«. Heppe l. c. III. p. 45.

dass von dem in der öffentlichen Meinung der verschiedenen Zeiten vorhandenen Kulturbedürfniss der grössere Theil nicht der Schule, sondern anderen Faktoren im gesammten Volksleben verdankt wird. Es gilt also weniger, etwas Neues zu erzeugen, als vielmehr auf das Eintreten desselben zu warten und dann das Vorhandene weise zu benutzen. Mit dieser Wirksamkeit lässt sich freilich eine andere sehr nothwendige und heilsame verbinden. Das Schulregiment kann den vielen Kanälen, aus welchen das Zeitbewusstsein seinen Inhalt empfängt, mit eigener Hand auch pädagogische Elemente übergeben. Nicht die Gewalt der Statute und Regulative zunächst, sondern die Macht der Lehre und Aufklärung ist von Nöthen. Ja, in dem Lichte dieses Gedankens erscheint noch eine andere Quelle in ihrer rechten Bedeutung.

Es giebt bestimmte Schul-Organismen, welche zu dem pädagogischen Bewusstsein einer Zeit mehrfache und nahe Beziehung haben. Das sind die Privatschulen und Privatinstitute. Begreiflicher Weise nicht alle ohne Unterschied. Sammelschulen sind oftmals nur Nothbehelfe, gleichsam wohlfeilere Sammlungen von Privatlektionen, Institute sind oft genug blose industrielle Etablissements, welche bald durch Wohlfeilheit locken, bald durch allerlei Firniss blenden. Aber abgesehen von solchen Schmarotzerpflanzen, welche auf dem Schulboden so wenig ausbleiben können wie auf anderem Lande, kann nur ein thörichtes und verblendetes Schulregiment Privatschulen und Institute gering achten. Dieselben sind durch die jedesmalige Zeit naturgemäss erzeugt und wirken auf ihre Zeit wieder naturgemäss zurück. Gesunde Institute sind individuelle Incarnationen pädagogischer Ideen. Zeiten geistiger Bewegung und idealer Anregung waren immer fruchtbar an derartigen Anstalten. Ein weises Schulregiment wird demnach dieselben als pädagogische Vorhut anerkennen und in gewissem Sinne benutzen. Romanischen Centralisations- und Uniformirungsgelüsten werden sie und müssen sie ein Gräuel sein[1]. Innerhalb des germanischen Wesens aber werden sie immer die verdienten Sympathieen finden[2]. Sie werden

1) Vergl. über Frankreich Hahn l. c.
über Spanien Minutoli l. c. p. 131.
2) Vergl. über England Wiese Briefe II. u. XIII.
über Norwegen Blom l. c. p. 101—103.

Exponenten des didaktischen Fortschritts sein und der eigentliche Herd des pädagogischen Interesses, welches von da aus in weitere Kreise ausströmen wird.

Um nun einen solchen Grad geistiger Freiheit zu behaupten, dass bei aller Treue im Kleinen doch der Blick ins Grosse gerichtet bleibt, die ausführende Hand aber nicht durch kleinliche Eifersucht irre geleitet wird — dazu bedarf das Schulregiment richtiger Formen und Institutionen. Ein Schulregiment, welches durch seine Zusammensetzung in seinem eigenen Inneren die Stimmen der Zeit vernimmt, wird anders, gesünder und taktvoller wirken als dasjenige, welches das Schulwesen als ein Monopol verwaltet. Formen freilich allein reichen auch hier nicht aus, auch hier bedarfs der Männer, so dass in dem englischen Wahlspruch »*Not measures*, *but men*«[1] zwei Worte sich verändern. Es muss heissen: »*Measures and men*«.

§. 65.

b. Von der Schuldotation.

Die Schuldotation wird die Schulbedürfnisse, welche auf Grund nicht blos didaktischer, sondern auch diätetischer und hodegetischer Forderungen sich ergeben, nach dem Grade ihrer Unentbehrlichkeit in eine bestimmte Rangordnung setzen, darf aber niemals durch das Gewicht ungünstiger Verhältnisse bis auf den Punkt sich herabdrücken lassen, dass die Ausstattung der Schule für die Würde und Mühseligkeit des Schulamtes ein inäquater Ausdruck wird.

»Sei immer gesund und versteh' es, wo und wann es nöthig, leidenschaftlich zu hungern«, das war in dem Munde F. A. Wolf's die eine Hälfte der Anforderungen, welche an einen Schulmann gestellt werden müssen.

In gewissem Sinne hat diese Anforderung zu allen Zeiten gegolten und wird auch in Zukunft nicht leicht überflüssig werden. Nimmt man das »Hungern« im weiteren Sinne als Mangelleiden, so

1) Wiese l. c. p. 20.

muss zugestanden werden, dass auch heute noch an den Schulen aller Orten Veranlassung genug zum Hungern zu finden ist. — Die durchweg luxuriösen Fachschulen, wie polytechnische, agronomische und andere Schooskinder der modernen Behörden, sind begreiflicher Weise von der ganzen Betrachtung wie von der Subsumtion unter die Bedürftigen ausgenommen. —

Die Mängel in der Ausstattung der Schulen sind nicht sowohl Schäden vergangener Zeiten, es liegt in der Natur der Schule, in ihrer idealen Bestimmung, dass den vielen und mannigfachen Veränderungen, welche nöthig werden, die Verhältnisse nicht sofort entsprechen. Dringlich und zudringlich zu werden, ist ein Vorrecht der kriegerischen Gewalten. Sie dürfen die grössten Opfer fordern unter dem Schutze der Behauptung, dass Gefahr im Verzuge sei. Nicht so bei den Werken des Friedens. Die Schule und Alles, was zu ihr gehört, muss verstehen, zu Zeiten zu hungern.

Das Schulregiment hat freilich die Aufgabe, die Bedürfnisse zu erforschen und durch zweckmässige Veranstaltungen zu befriedigen.

Die Hauptrichtungen dieser Sorge sind offenbar gegeben in den drei Begriffen der Räume, der Werkzeuge, der Personen. Die Gesetze selbst liegen in den pädagogischen Hauptwissenschaften, die Sphäre ihrer Anwendbarkeit wird bestimmt durch die Natur der jedesmaligen Verhältnisse.

Ueber die Räume redet zunächst die pädagogische Diätetik vernehmlich genug. Es ist keinem Zweifel unterworfen, dass freie sonnige Lage des Schulhauses auf trockenem Grund und Boden die erste Bedingung ist, dass ein Tummelplatz unentbehrlich, ein Gartenraum sehr wünschenswerth. Es ist ferner ausgemacht, dass in den Lehrzimmern jedes Kind mindestens 1 Quadratmeter verlangt, dass 3 Meter Höhe das Minimum, der Einfall des Lichtes durch die Fenster einzig von der linken Seite aus zulässig, der Stand des Ofens ziemliche Entfernung von den Subsellien, diese letzteren eine nach dem Lebensalter verschiedene Höhe haben müssen, Bank und Pult derselben nicht weiter als 15 Centimeter entfernt sein dürfen. Es ist ferner durch die Gesetze der didaktischen Technik wie der Schulpolizei eboten, dem Lehrer einen erhöhten Sitz, in den Klassenzimmern

zu beiden Seiten der Subsellien einen mehrere Fuss breiten Gang, im Hause selbst geräumige Vorplätze und Korridore herzustellen, es ist durch die Betrachtungen der Hodegetik über die entwildernde Macht des Schönen die Rücksicht auf gefällige Einfachheit der baulichen Formen und auf ansprechende Ausstattung der innern Räume nahe gelegt. — Endlich verlangen Gymnastik und Hodegetik in Gemeinschaft einen Turnplatz, welcher für die Turnstudien ebensowohl wie für die Turnspiele Raum und Schatten bietet, und bezeichnen aus mehreren nahe liegenden Gründen dasjenige Schulhaus *caeteris paribus* als das normalste, welches so glücklich ist, seine Thore nach einem Schulgarten zu öffnen, welcher zugleich dem Turnen, dem Spiel und dem Gartenbau sich darbiete und den vollkommensten Wechsel zwischen Arbeit und Erholung möglich macht. Wenige Schulhäuser werden dem gezeichneten Bilde entsprechen: die Maassstäbe früherer Jahre passen nicht mehr und der Hunger nach Besserem ist gerechtfertigt.

Die Werkzeuge, deren der Unterricht bedarf, sind begreiflicher Weise abhängig von dem Unterrichtsideale und es kann Zeiten geben, wo gesteigerte Anforderungen auch in dieser Hinsicht laut werden. Hier bedarf das Schulregiment fester Grundsätze und Begriffe. Wehe ihm, wenn es nicht unterscheidet zwischen Hülfsmitteln, welche dem Aufbau, und solchen, welche der Ausschmückung des Unterrichtsgebäudes dienen! Raritäten in den Sammlungen, technische Kunststücke als Modelle, glänzende Apparate nicht sowohl als Arbeitsgeräth als vielmehr als Schaustücke — Solches mag der überraschte Beobachter dann eher finden, als Tillichs Rechenkasten, die hundertlöcherige Tafel, den Induktionsglobus, geometrische Körper, Felsarten der Heimath, Netzatlas, Sternkarte, Waage, Thermometer und Compass. Gerade weil die Bedürfnisse veränderlich und in Folge der Eroberungen in den Wissenschaften im Steigen begriffen sind, ist die grösste Weisheit in der Auswahl von Nöthen. Die unterste Klasse der unbedingt nothwendigen, auf die Grundlage des Schulwissens bezüglichen Lehr- und Hülfsmittel darf in keiner Schule fehlen, am wenigsten in der sogenannten Volksschule, wo der unverdauliche Stoff unbegriffener Worte noch weniger spätere Verarbeitung durch die fortgesetzten Studien zu erwarten hat. Der Umfang des unbedingt Nothwendigen richtet sich nach dem Stand-

punkte und den Lehrstufen der Schule. In zweiter Linie stehen diejenigen Lernwerkzeuge, welche zum Gebrauch der Schülerhände bestimmt sind. Eine Klasse pädagogisch sehr werthvoller Rüstzeuge! Ein Fuss breit erkämpftes und erobertes Land ist für den Schüler mehr werth als eine Quadratmeile geschenktes oder erloostes. Und nun komme zu diesen beiden Klassen noch die dritte der im Nothfall entbehrlichen, aber wünschenswerthen und willkommenen Lehrmittel. Das sind diejenigen, welche in grösserem Maassstabe die Verhältnisse darlegen, welche nur so dem Schüler recht verständlich gemacht werden können, wie Telegraphenapparat, Dampfmaschine, Tellurium, grössere Reliefkarten, Vegetationsansichten, Panoramen. Alles das sind noch immer keine Prunkapparate, wie etwa für die meisten Schulanstalten die didaktisch wenig bedeutende, kostspielige Luftpumpe. Wird nach vorstehenden Maasstäben das Vorhandene gemessen, so wird sich bald zeigen, dass die meisten Schulen ein Recht haben, bessere Anstattung zu verlangen [1].

Aber was wären die Räume und die Werkzeuge ohne die Personen. Für das Schulregiment ist das offenbar die grösste und ernsteste Sorge, die gehörigen Lehrkräfte zu gewinnen und die gewonnenen zu erhalten. Darauf hat die Dotation nicht geringen Einfluss. So viel Anziehungskraft für gute Naturen das Lehramt hat: wenn im Vergleich zu anderen Lebenskreisen der Lehrerberuf kärglichen Lohn bietet, so entziehen jene anderen Kreise nach und nach immer mehr edle Kräfte. Wenn der Lehrer seiner vielseitigen Aufgabe nur einigermassen genügen will, so bedarf er eines nicht geringen Grades von Spannung. Abgespanntheit und Lahmheit ist unvereinbar mit dem Begriffe eines wirksamen Lehrers. Eher noch verträgt sich ein höheres Maass von Wärme, ja von Leidenschaftlichkeit: Ciceros Behauptung [2], dass gerade die thätigsten und be-

---

1) Mustergültige Lebensäusserungen eines Schulregimentes zu Gunsten dieser Art von Schulausstattung werden schon aus dem Jahre 1652 aus Gotha berichtet, wo der edle Ernst der Fromme sämmtlichen Schulkindern ein Rohexemplar des Lesebuchs unentgeltlich verabreichen liess und aus Württemberg, wo zu dem Lehrbuch für die Latein- und Realschulen zum Behufe schöner Ausstattung ein Staatsbeitrag ausgesetzt wurde.

2) *Quo quisque est solertior atque ingeniosior, hoc docet iracundius*

gabtesten Lehrer zu einer Art von Zorn beim Unterrichte hinneigen, fand von jeher mit Recht Anerkennung. Einer der dringlichsten Veranlassungen zu Abspannung kann nur die Dotation ihre Gewalt nehmen. Die Aermlichkeit des Einkommens nämlich hat durch die zwiefache Einwirkung, welche von ihr ausgeht, einen lähmenden Einfluss auf die Lehrer. Entweder wirkt sie Einschränkung, Darben und Sorgen, oder sie treibt zu Nebenarbeiten[1]. Eins so schlimm als das andere. Das Gefühl des Tagelöhners ziemt sich nicht für den Lehrer. Darum schon aus diesem Grunde ausreichende Dotation der Lehrerstellen! Der Begriff des Ausreichenden ist nicht so unbestimmt, als es auf den ersten Blick scheinen mag. Die populäre Schätzung ist hier ziemlich klar und sicher[2]. Aber näher zugesehen ist die Beschränkung auf das Ausreichende, wenn das nur von der Befriedigung der dringendsten Bedürfnisse verstanden wird, nicht einmal das Richtige.

Der Lehrer bedarf nicht blos der Spannung für die Lehrarbeit,

---

et laboriosius: quod enim quisque celeriter arripuit, tarde arripi videns discruciatur *.

1) Bisweilen untersagte die Staatsschulbehörde den Gymnasiallehrern das Privatstundengeben und versprach dagegen Gehaltserhöhungen. So in Bayern 1824. Die Versprechungen wurden indess trotz mehrmaliger officieller Wiederholungen i. J. 1830 u. 1832 nicht gehalten und endlich i. J. 1838 förmlich zurückgenommen! — S. Roth, Das Gymnasialschulwesen in Bayern zwischen d. J. 1824—1843. Stuttgart 1845. Vergl. Recension d. Buches in Mager, päd. Revue 1845. XI. p. 1 folgg.

2) So wird z. B. Jedermann erschüttert sein, wenn er hört, wie grausam man nicht blos mit den Elementarlehrern — deren früheres Schicksal bekannt ist — sondern auch mit den Gymnasiallehrern umgegangen ist. F. Thiersch musste noch im J. 1826 über Bayern schreiben: »Der Stand der Gymnasiallehrer ist bis jetzt zur Schande derer, die es betrifft, mit wenigen Ausnahmen ein Nothstand gewesen und ich habe seit funfzehn Jahren gegen sein Ungemach nach Kräften gekämpft und bis dahin tauben Ohren gepredigt. Die Fälle sind gar nicht selten, wo Professoren mit einer nur etwas zahlreichen Familie in der grössten Armuth schmachten, wo bei einer Geburt man nichts hat, den Säugling zu kleiden und bei einem Todesfall ohne Mittel ist, die Leiche zu begraben; wo die Kleider, oft sogar die Bücher im Versatz sind; wo die Rechnung jedes Handwerkers eine Calamität ist, der man nicht zu entgehen weiss.«

F. Thiersch, Ueber gelehrte Schulen III. p. 458.

auch einer besondern gemüthlichen Disposition, welche ihn zu dem echten zwanglosen Umgange mit der Jugend befähigt. Die philosophische Pädagogik bezeichnet als die einzig richtige Stimmung, welche den Grundton in dem ganzen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler angeben soll, die Heiterkeit (p. 95). So gewiss es nun auch ist, dass die Heiterkeit des Lehrergemüthes ihre vornehmste Voraussetzung in dem Frieden des guten Gewissens habe, so ist doch auf der anderen Seite Jedem, welcher der menschlichen Natur Rechnung trägt, unzweifelhaft, dass, so zu sagen, von Aussen die Zufriedenheit mit der Lebenslage, sowie die Aussicht auf ein mögliches Wachsthum von Hab und Gut unter die wesentlichen Bedingungen der Heiterkeit gerechnet werden müsse. Die singuläre unverwüstliche Heiterkeit des »Schulmeisterlein Wuz«, welche in der klassischen Dichtung soviel Ansprechendes hat, als Regel für die wirklichen Verhältnisse zu verlangen, wäre mehr als Ueberspanntheit.

Im Vorstehendem sind die Punkte gegeben, auf welche das Schulregiment die Vertheilung seiner Gaben an die verschiedenen Lehrerstellen zu gründen hat. In einem Theile der durch unverdienten Druck gereizten und überspannten Lehrerwelt wurden seiner Zeit falsche Gesichtspunkte und unter diesen der falscheste, der von der hohen Wichtigkeit des Schulamtes hergenommen war, geltend gemacht. Die Dotation hat sich im einzelnen Falle nicht blos nach der Würde der Aufgabe, sondern auch nach dem Werthe der wirklichen Leistung zu richten.

So muss denn eine Vielheit von Ueberlegungen zusammenkommen, um nur das Ideal, die Aufgaben der Schuldotation zu bestimmen. Neue Gesichtspunkte und neue Schwierigkeiten tauchen auf, sobald an die Ausführbarkeit und an die Bedingungen der Ausführung gedacht wird. Wo wird doch das Schulregiment die Quellen finden, welche sich auf das Schulgebiet zu allseitiger Befruchtung leiten lassen? Im Laufe der Zeiten haben sich verschiedene Formen des Gebens und Empfangens auch in den Schulverhältnissen gebildet. Korporationen und Individuen, weltliche und kirchliche Kreise wollen gefragt und gewonnen sein, wenn es sich um ein consequentes System der Schuldotation handelt. Diese Fragen zu stellen und lösen zu helfen, ist die Aufgabe der Lehre von der Schulverfassung.

§. 66.

c. Von der Schulinspektion.

Die Schulinspektion ist mit ihrer gewaltigen Wirksamkeit an die wesentliche Bedingung gebunden, dass sie auf der einen Seite in steter Wachsamkeit und Prüfung beharre, auf der anderen nicht in eine das Gedeihen der Schule gefährdende Tyrannei ausarte. Demgemäss soll die Schulinspektion die Einsetzung der Lehrer und Beamten an die rechten Garantieen knüpfen, der Wirksamkeit der Persönlichkeiten selbst aber hinlänglich freien Spielraum gewähren.

Ein System von Kräften bedarf immer und überall der regulirenden Kraft. Für das Schulsystem liegt diese Kraft in der Schulinspektion. Ihre Bestimmung und Bedeutung ist in dem alten Sprichwort angedeutet, nach welchem »das Auge des Herrn die Pferde satt macht«. Da Personen und Zustände dem Wechsel unterworfen sind, ist das Auge, welches auf das vorgesteckte Ziel unverwandt gerichtet ist, unentbehrlich.

Vor allen Dingen bedarf das Schulregiment der Gewissheit, dass die vorgeschriebene Organisation und Dotation wirklich vollzogen worden ist. Abweichungen sind möglich und bei der grossen Anzahl von Versuchungen nur zu wahrscheinlich. Vorurtheil, Trägheit, Selbstsucht bringen solche Versuchungen nahe und machen in der Regel gemeinschaftlichen Angriff.

Beispiele zu dem Gesagten liegen nicht fern. Wenn das Schulregiment über obligate Einführung der gymnastischen Uebungen, wie sichs gebührt, Verordnungen erlassen hat, dann geschiehts wohl, dass an manchem Gymnasium die Primaner so zu sagen von Gottes Gnaden das Amt der Vorturner erhalten. Eine Einrichtung, ganz und gar geeignet, das ganze Turngebäude zu untergraben! Wenn das Schulregiment die Lehrziele festgesetzt und nach Gesetzen der didaktischen Statik (p. 67) das Verhältniss der einzelnen Lehrzweige bestimmt hat, dann findet sich dennoch an mehr als einer Anstalt ein greller Unterschied zwischen privilegirten und geduldeten, gleichsam zünftigen und nicht zünftigen Schulwissenschaften.

Demgemäss werden gewisse Fächer ohne alle Absicht auf einen erfolgreichen Unterricht Lehrern ohne Beruf und Vorkenntnisse, in der Regel den jüngsten — soll man sagen anvertraut oder aufgebürdet? Eine solche Versteigerung an den Mindestfordernden ist öfters das Loos der Naturhistorie. Wenn das Schulregiment in der Schulordnung das Institut des Klassenlehrers als eines Mittelpunktes für die Gesinnung der Schüler, gleichsam eines verkörperten Klassengewissens ins Leben rufen will, dann erweitert leicht der pädagogische Unverstand die Institution und übergiebt einer Lehrerpersönlichkeit soviel Hauptfächer, dass kaum ein Genie der ungeheuren Last gewachsen sein könnte. So wird ganz entgegen dem Geiste der wohlgemeinten Institution ein heilloser Dilettantismus in der Anstalt gepflanzt, über dessen böse Folgen die Schüler noch im reifen Alter zu klagen haben[1]. — Wenn das Schulregiment eine bestimmte zweckentsprechende Summe für Demonstrationen und Apparate der Anstalt zugewiesen hat, dann bemächtigt sich leicht derselben die wissenschaftliche Liebhaberei und die Anstalt wird nur um einzelne kunstvolle Apparate reicher. Eine glänzende Armuth!

So hat denn eine umsichtige und klare Schulinspektion gar viele und ernste Aufgaben gegenüber den vom Schulregimente getroffenen Institutionen. Da aber diese nur die Linien sind, innerhalb deren die Personen, die Lehrer, sich bewegen sollen, so dehnt sich selbstverständlich die Wirksamkeit der Schulaufsicht auch auf diese aus. Aber hier stellt sich eine eigenthümliche Schwierigkeit ein.

Der Unterrichtsminister Frankreichs kann an jedem beliebigen Tage die Uhr in die Hand nehmend genau angeben, ob in allen *collèges* aller Departements die Lehrer in dieser Minute bei dem Recitiren oder Diktiren, bei der Lektüre oder der Grammatik stehen[2]. Liegt in solcher Sicherheit das Ideal der Schulinspektion?

Für Deutschland und deutsches Wesen gewiss nicht! Aber nicht blos nach dem Maasse des Volkscharakters, sondern nach dem Maasse der Unterrichtsidee und der Ethik gemessen ist eine solche

1) Göthe, Wahrheit und Dichtung. Buch I. p. 32.
2) Hahn, l. c. II. 360.

Fixirung unzulässig. »Schulregimenter« wie Arago die männliche Schuljugend seines Vaterlandes treffend bezeichnet[1], sind eine trostlose Erscheinung. — Die ganze Frage weist zurück auf die Bedeutung der Individualität des Lehrers. Wenn Pestalozzi und seine Schüler in der Zeit ihrer Fanatisirung und ihrer Uebereilung darin Recht gehabt hätten, dass nämlich die neuentdeckte Methode Alles und die Person des Lehrers Nichts bedeute: dann könnte jene Fixirung, ja Erstarrung der didaktischen Bewegung ein Ideal sein. Nichts von dem Allen! Unterricht ist Umgang und Verkehr, ist Säen und Ernten und sowie dieses abhängig von Natur des Bodens, Regen und Sonnenschein und vielen anderen Faktoren.

Das soll das Schulregiment wissen und sich immer von Neuem gesagt sein lassen. Dann wird seine Aufgabe freilich weniger leicht, aber auch lohnender und würdiger. Jetzt gilt es, nächst der allgemeinen Frage nach Einhaltung des gesteckten Klassenzieles innerhalb des so frei bleibenden Raumes den Geist der Lehrstunden herauszufinden. Hat die Schulinspektion Geist, so wird sie auch verstehen, denselben zu finden.

Genau dieselbe Anforderung und Voraussetzung gilt für die Beurtheilung der Sitten und Gesinnungen in den verschiedenen Schulanstalten. Hat die Schulinspektion einen Glauben ohne Hochmuth und eine Liebe ohne Falsch, so wird sie auch im Stande sein, an den kleinsten Bewegungen der unmündigen Schulgemeinde wie an den Früchten der aus den einzelnen Schulen Entlassenen zu erkennen, ob hier ein gesunder Baum zu finden sei oder nicht.

Die Befähigung zu einer solchen Art von Schulinspektion lässt sich freilich nicht ohne Weiteres voraussetzen. Weder theologische noch philologische noch andere Fachstudien, auch nicht eine Reihe sogenannter Erfahrungen im eigenen Schulhalten haben die Kraft, ein echt pädagogisches Denken, Fühlen und Wollen zu erzeugen, sondern einzig und allein eine auf philosophischer Grundlage planmässig angelegte Beschäftigung mit der Theorie und Praxis der Erziehung.

---

1) Arago, sämmtliche Werke, übers. v. Hankel 1854. Bd. I. Gedächtnissrede auf Carnot p. 411.

§. 67.

d. Von der Schulverfassung.

Da nun so das Schulregiment nach den verschiedenen Seiten seiner Wirksamkeit eine Mehrheit von Organen bedarf, und die Thätigkeiten dieser Organe theils unter sich, theils mit den übrigen Lebenskreisen in mannigfache Berührung kommen, so ist eine Schulverfassung ein unabweisliches Bedürfniss.

Die pädagogische Literatur bietet unter dem Namen des Schulrechtes eine Sammlung von rechtlichen Formen, durch welche verschiedene Verhältnisse des Schulwesens bestimmt werden. Bisweilen findet sich auch noch die althergebrachte Unterscheidung des natürlichen und positiven Rechtes. Der Name ist offenbar ebenso ungeschickt gewählt wie der des Kirchenrechtes [1]. Er ist zu eng und die Ausführung in den betreffenden Schriften sieht sich eben deswegen genöthigt, ausser den blossen Rechtsverhältnissen der Schule vieles Andere mit aufzunehmen.

Abgesehen aber von der Unzweckmässigkeit des Ausdrucks liegt es in der Natur der Sache, dass die Aufgaben des Schulregiments nur dann gelöst werden können, wenn die Grenzen der Anforderungen und der entsprechenden Leistungen genau bestimmt sind. Das Schulregiment ordnet an. Aber woher nimmt es seine Auktorität? In China ist dieselbe ein unmittelbarer Ausfluss von der Würde des Kaisers, der als Sohn des Himmels auch oberster Lehrer und Familienvater ist: auf wie ganz anderen Voraussetzungen ruht die des schweizerischen Erziehungsrathes! Die Organisation des Schulwesens soll an die öffentliche Meinung sich anlehnen. Aber wo und wie ist diese vernehmbar? In der Literatur vielleicht. Aber das ist dem Zufall unterworfen; das Schulregiment aber muss sicher rechnen können auf die Aeusserungen des Zeitbewusstseins. Lehrziele und Schulordnungen sind entworfen, wie werden die zur Ausführung nöthigen Lehrerpersönlichkeiten gefunden und die erforder-

1) Kritik des Namens Kirchenrecht s. bei Hagenbach, Encyclopädie §. 112.

lichen Garantieen gewonnen? Zahlreiche und bedeutende Dotationen sind erforderlich. Woher und unter welchen Formen können diese erwartet, nöthigen Falls erzwungen werden? Die Inspektion bedarf vieler Organe, Gliederung und Stufen in der Aufsicht, Vorkehrungen zur Sammlung und Verarbeitung des Einzelnen. Auf diese und ähnliche weitreichende Fragen giebt es nur eine Antwort: Das Schulwesen bedarf einer Schulverfassung. Es fragt sich, welche Anforderungen an eine Schulverfassung zu stellen seien.

§. 68.

Zu der heranwachsenden Generation der Unmündigen stehen ebensowohl die Familie als die Gemeinwesen, Gemeinde, Staat, Kirche und die der Schule dienenden Kräfte in natürlichen und bleibenden Verhältnissen. Somit ergiebt sich für die Schulverfassung das wichtige und schwierige Problem: die mit jenen Verhältnissen gegebene Mehrheit von Ansprüchen und Verpflichtungen nach den Anordnungen zu regeln, welche in der pädagogischen Teleologie für die Erziehung des Individuums aufgestellt sind.

Vor Allem ist soviel klar, dass dann die richtigsten Formen gefunden sein werden, wenn das Schulregiment die rechte Einsicht in die Schulbedürfnisse, die gehörige Bereitwilligkeit für seine Einrichtungen, feste Stützen für Erhaltung des Eingeführten findet. Das setzt voraus, dass die hierzu erforderlichen Kräfte gehörig wirksam gemacht und vor gegenseitigen Störungen und Hemmungen möglichst geschützt seien. Hier spricht aber die Geschichte der gesellschaftlichen Formen vernehmlich genug. Jene Eigenschaften fanden sich immer an Verfassungen und Institutionen nur dann, wenn den natürlichen Interessen, welche als solche die tiefsten Wurzeln haben, Veranlassung zum Hervortreten und hinlänglich freier Spielraum gegeben wurde. Jede Verfassung, welche den natürlichen Interessen nicht Rechnung trägt, wird Keime fortwährender Konflikte in sich bergen und wird nimmer die Wärme eines wachsenden und gesunde Früchte erzeugenden Organismus bewahren.

§. 69.

Da die Familie allein Pflicht und Kraft hat, die Persönlichkeit und die idealen Interessen jedes Einzelnen ihrer unmündigen Glieder in der Erziehung zu vertreten, so ergiebt sich für die Schulverfassung das Princip, sie solle in erster Linie die erziehlichen Ansprüche der Familien an die Schulen schützen und die für Geltendmachung dieser Ansprüche günstigsten Formen feststellen, dem entsprechend aber auch der in der Gemeinde vereinigten Gesammtheit von Familien die ihnen zukommenden Pflichten und Leistungen bestimmen.

Wo die natürlichen Interessen bei der vorliegenden Schulfrage liegen, das kann nicht einen Augenblick zweifelhaft sein. Sie liegen in den Familien. Unterricht ist ein Theil der Erziehung. Aus der philosophischen Pädagogik sind die Grundsätze bekannt, dass Erziehung in der Liebe zu dem Individuum und in dem Glauben an die Verantwortung für die übertragene Vormundschaft wurzelt, der Zweck der Erziehung niemals ausserhalb des Zöglings zu suchen sei. Diese Liebe, dieser Glaube, diese Zwecksetzung wächst am natürlichsten und wohnt am sichersten in der Familie. Darum tritt sie auch überall, wo das Kind ihrer bedarf, aufopfernd ein, übernimmt auch das Amt der Schule selbst, wenn die Umstände es verlangen, wie noch heute in Norwegen[1] und ehedem in Deutschland, als die Geistlichkeit ihre Schuldigkeit nicht that[2]. Jeder Gemeinschaft, welchen Namen sie auch trage, gilt der Einzelne nur als Element und Glied einer Kette, nur als Mittel und Werkzeug für die Zwecke des Ganzen. Er kann nicht anders gelten. Alle Versicherungen des Gegentheils sind hier nicht am Platze.

Auf Grund dieser in den Fundamentalbegriffen begründeten

---

1) Dass die Kinder in Norwegen bei einem — in Folge der Lage der Ortschaften — so unregelmässigen Schulbesuche sich dennoch so viele Kenntnisse erwerben, wie es wirklich der Fall ist, muss dem Privatunterrichte der Eltern, besonders der Mütter, zugeschrieben werden. Blom, Das Königreich Norwegen. Leipzig 1843. Th. II, p. 103.

2) Vergl. die oben angeführte kernige Aeusserung Georgs v. Anhalt über die Mütter p. 97 Anm.

Sätze muss der Satz ausgesprochen werden: Die Schulverfassung entspricht nur dann ihrer grossen Aufgabe, wenn sie auf dem Grundsatze auferbaut ist, dass die Familien als die natürlichen Träger der ersten und heiligsten Interessen der Erziehung diejenigen Kräfte seien, welche vor allen andern Kreisen in ihren Ansprüchen beachtet und dem entsprechend mit ihren Leistungen herbeigezogen werden müssen.

An die Unmöglichkeit einer Berücksichtigung der bunten Familienansichten, an die nicht zu verkennenden Interessen des Staates und der Kirche und andere sekundäre Probleme schon hier zu denken, würde höchst voreilig sein. Die Konstruktion einer Schulverfassung auf den angegebenen Grundlagen wird vorerst zu der Vereinigung einer ziemlich grossen Anzahl von Familien in Gemeinden, Kreisen, Provinzen und einer dem entsprechenden Gliederung der Schulbehörden schreiten und in dem so aufgerichteten Gebäude alle diejenigen Stellen offen lassen, wo der ebenfalls an ganz klare Formen zu bindende Einfluss des Staates und der Kirche einzutreten berechtigt ist. Die Ausführung ist nicht dieses Ortes.

Indessen mag von hier aus der Blick sich wenden auf die Erscheinungen, welche gleichsam als Früchte der gegenwärtig fast überall auf ganz andere Principien aufgebauten Schulverfassung gesammelt werden können.

Die vielen und bösen Missverhältnisse, von welchen die Geschichte des Staatsschulregimentes zu berichten weiss, sind nun nicht etwa nur schlechthin Beweise von der Unvollkommenheit menschlichen Wirkens; sie haben eine weit grössere Bedeutung, wenn sich nachweisen lässt, dass sie als eine nothwendige Konsequenz aus dem Princip des absoluten Staatsschulregimentes hervorgehen und unter anderen Voraussetzungen wegfallen würden. Dass dieses wirklich der Fall sei, ergiebt sich aus folgenden Ueberlegungen.

Wenn das Staatsregiment, also die Gewalt, welcher der Schutz der gesellschaftlichen Zustände anvertraut ist, unbedingt über die Schule zu verfügen hat, was kann es anders wollen, als dass auch diese Anstalt der Sicherheit des Ganzen möglichst dienen möge, wie kann es anders dies erreichen, als dass die Schule gleich den Posten

und anderen Anstalten möglichst streng an die von diesem Gesichtspunkte aus entworfenen Normen gebunden werde? Wenn also etwa ein solches den Glauben hegt, Gymnasien erzögen gehorsamere Bürger als die Realschulen, so muss es folgerichtig den letzteren Luft und Licht möglichst abschneiden: wenn eine bestimmte Philosophie der politischen Rechtgläubigkeit günstiger zu sein scheint als andere Systeme, so wird auch ein weniger leidenschaftliches Gouvernement die Gelegenheit benutzen, um in Jüngern dieser Philosophie möglichst viele Bundesgenossen an den höheren Schulen sich anzustellen: wenn die Staatsgewalt auf die Meinung verfallen ist, das Studium der lateinischen Sprache befähige am besten zu jeglichem Staatsdienste ohne Ausnahme, dann wird dieselbe folgerichtig Latein zum obligaten Hauptgegenstande auch derjenigen Schulanstalten machen, deren Schüler zum grösseren Theile in bürgerliche Berufskreise übergehen. Und wohlgemerkt, das Staatsregiment ist hier in seinem Rechte. Einheit macht stark und kein gesundes Regiment kann anders verfahren, als dass es in allen ihm einmal unterworfenen Gebieten ein übereinstimmendes Handeln herzustellen sucht. Der Fehler liegt nur darin, dass derjenige Kreis, welcher seiner Natur nach gleich anderen Kreisen nur unter den Schutz und die Pflege des Staatsregimentes gestellt werden sollte, seiner unmittelbaren Leitung und Herrschaft übergeben und der heilsame Rath der Weisen, z. B. W. von Humboldts, überhört worden ist: »Oeffentliche Erziehung scheint mir ganz ausserhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten muss«[1].

Die Folgen für die Schule sind traurig. Beiden Theilen, den Familien wie den Lehrern wird das Gefühl der Zusammengehörigkeit geschwächt, ja es kommt ihnen nach und nach geradezu abhanden. Das Haus sieht die höhere Schule als eine Anstalt zur Vorbereitung für den Staatsdienst an, als eine niedere Stufe, von welcher der gesetzlich normirte Stufengang, wohl auch Schlendrian, jeden, der die in den Weg geworfenen Felsen, die Examina, nicht ganz ungeschickt zu übersteigen wisse, seiner Zeit in das sichere Bett der

1) W. v. Humboldt, Ideen zu einem Versuch, die Grenzen des Staats zu bestimmen. Breslau 1851. p. 60.

Anstellung und Versorgung führen werde. Die niedere Schule gilt als eine fremde unangreifbare Anstalt, deren Anforderungen man soweit beachtet, dass Kind und Familie nicht durch Strafen betroffen werden. Das ist unzweifelhaft der allgemeine Stand der Sache. Die gemüthliche Theilnahme der Familien an den Staatsschulen ist beispiellos gering — wogegen die Privatschulen und Institute lebendiges Interesse erfahren — spricht sich nicht einmal in den kurzen Tagen der öffentlichen Prüfungen aus. Ausnahmen giebts auch hier, sie werden sich immer nur an Lehrerpersönlichkeiten von echtem pädagogischem Berufe knüpfen. Die Lehrer im Allgemeinen haben noch bei Weitem weniger Gefühl von ihrer wahren Beziehung. Auch wenn sie nicht die Dieneruniform des Hessen-Darmstädtischen Staates tragen und trotzdem dass sie fühlen, wie ihnen in der Rangliste der Staatsdiener eine ziemlich tiefe Stelle zugewiesen ist, so sehen sie sich doch mehr als eine Art von Verwaltungsbeamten für Staatseigenthum an oder als Werkmeister für den grossen Fabrikherrn, Viele auch als Kostgänger des grossen Brodherrn. Die Elementarlehrer haben zum deutlichen Beweis, dass ihnen auch ohne Einverleibung in den Staatsdienst das ursprüngliche Gefühl abhanden gekommen war, die Stellung unter das Gouvernement eifrigst angestrebt und meist erreicht. Diejenigen, welche die Bande, durch welche sie an die Gemeinde geknüpft waren, für zu hart und unerträglich fanden, kamen gar nicht auf den Gedanken, dass der Druck nur von den ganz falschen Formen, an welchen die Verfassung der Gemeinden, Kreise und Provinzen leidet, nicht aber von der Art des Verhältnisses selbst herzuleiten war. So kommen denn die Klagen über den Mangel an Pietät gegen die Schule — manche Gymnasien konnten nur dadurch die abgehenden Schüler zu einem letzten Besuche bei ihren Lehrern zwingen, dass die letzteren das Zeugniss nicht früher unterschrieben! — eine Erscheinung, welche die modernen Zionswächter aus allen möglichen anderen Faktoren abzuleiten pflegen: so erklärt sichs, dass kein Bedürfniss eines Austausches von Meinungen, Bedenken und Wünschen, kaum ein Notiznehmen vom inneren Leben der Schule sich offenbart. Und wenn man endlich beobachtet hat, wie ein aus politischen Gründen erfolgter Personenwechsel in dem Gouvernement einen Systemwechsel in der Staatschulpädagogik herbeiführt und somit die Traditionen,

Sitten, Anschauungen und gemüthlichen Interessen der Familien unbarmherzig angreift [1], so begreift man, wie offenbare, die erziehliche Wirksamkeit untergrabende Opposition gegen Ansichten und Anordnungen einzelner Lehrer oder der ganzen Schule, gegen die eingeführten Lehr- und Lesebücher nicht etwa zu den Seltenheiten gehört. Das ganze System erzeugt fort und fort solche ungesunde Stoffe, welche gleichsam wie Imponderabilien jedem Versuche der Wägung sowohl als der Einschliessung spotten.

Die bessere Einsicht wird und muss siegen, so sehr auch lange Gewohnheit die Vorurtheile befestigt und menschliche Trägheit die bequemen Formen lieb gewonnen haben mag. Jede unbefangene Vertiefung in dies Wesen der Erziehung und der Schule wird immer zu der oben ausgesprochenen Forderung führen: es solle an die Stelle des absoluten Staatsschulregimentes, wenn auch nicht ein ganz anderes, nur aus den Familien hervorgegangenes, so doch ein an die Mitwirkung der letzteren gebundenes gesetzt werden. Einstimmig sprechen Solches aus gewichtige Stimmen von den verschiedensten Standpunkten: W. von Humboldt, dessen grossartig freie Auffassung von der Wirksamkeit des Staates bereits erwähnt [2], Palmer [3], welcher auch das bemerkenswerthe Beispiel Luthers anführt, Schleiermacher [4], welcher in der fraglichen Angelegenheit dem Staate nur die Aufgabe zuspricht, »eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewusstseins zu stiften, dann aber sie in die Hände des Volks zurückzugeben«, Mager [5], welcher vom Jahre 1843—1848 mit scharfer Waffe unermüdlich und unerschrocken ge-

1) Vergl. als ein Beispiel von vielen die Verhandlungen über die preussischen Regulative in den Sitzungen des Hauses der Abgeordneten vom 21. Mai 1860.

2) Ausser dem angeführten Werke vergl. W. v. Humboldt, Ueber Staatserziehung. Berliner Monatsschrift 1792, p. 597. 606. Ges. Werke I. p. 336—342.

3) Palmer, Pädag. 1. u. 2. Aufl. p. 453. In der 3. Aufl. weggelassen.

4) Schleiermacher, Erziehungslehre p. 528. Vergl. dess. über den Beruf d. Staates z. Erziehung. Verhandlungen der Berl. Akad. 1814. Schleiermachers Werke Abth. III. Zur Phil. Bd. III p. 227 bis 251.

5) Mager, Revue VIII, 316—342; IX, 46—55; 444—459; 517—519; XIV, 1—8; XV, 1—19; XVI, 106—131; XIX, 359—421.

kämpft hat, Thiersch, welcher das Widerrechtliche aller gewaltsamen staatlichen Eingriffe richtig bezeichnend fortfährt: »Denkt man dieser Art zu regieren, an welche wir uns allzusehr gewöhnt haben, nach, so findet es sich, sie ruht auf der Annahme, es sei keine Vernunft in den Eltern, um ihnen ihren und ihrer Kinder Vortheil zum Bewusstsein zu bringen, es sei keine Kirche da, um sie an ihre Verantwortlichkeit zu erinnern, und es sei kein Gott, dem gewissenlose Eltern Rechenschaft geben müssen. Was man der Vernunft, was man der Kirche, was man Gott anheim stellen sollte, das übernimmt die allzugeschäftige Staatsgewalt[1].«

§. 70.

Als eine für allseitige Mittheilung und gegenseitige Durchdringung der dem Schulwesen zugewendeten Interessen unentbehrliche Veranstaltung muss die Schulsynode anerkannt und deren zweckmässigste Gestaltung und Benutzung als eine weitere Hauptaufgabe des Schulregimentes angesehen werden.

Kurzsichtige Lehrer würden noch mehrere Gespenster zu sehen glauben, wie Unerkenntlichkeit und Stolz von Seiten des »Dorf- und Stadtmagnatenthums« u. s. w. Allen diesen Sorgen wird die Spitze genommen durch die einfache Hinweisung auf die selbstverständliche Voraussetzung, dass unter Oberaufsicht des Staates nicht der einzelnen Familie, sondern der Gemeinde eine in bestimmte Grenzen eingeschlossene Berechtigung, dann aber der aus vielen Gemeinden gebildeten und durch Vertreter in einer Schulsynode repräsentirten Schulprovinz, sowie den aus der Kirche und aus dem Lehrerstande erwählten Abgeordneten die Mitarbeit an den grossen Aufgaben des Schulregimentes zustehen werde.

Damit ist zugleich der Befürchtung begegnet, als würde von den Familien die Schulpflicht verabsäumt werden. Der vulgäre Radikalismus wird das freilich sich nicht vorstellen können, wird in der Rohheit seiner staatlichen Anschauungen immer so, wie ers am

---

1) H. W. J. Thiersch, Christliches Familienleben. Frankfurt und Esslingen 1854. p. 100.

3. Juni 1848 in der Berliner Nationalversammlung gethan, den Antrag einbringen, »die Schulen zu organisiren und (was damit gar nicht zusammenzubringen ist) — den Unterricht unentgeldlich ertheilen zu lassen«[1].

Ein Beispiel einer in unserm Geiste entworfenen Schulverfassung bietet das neueste Unterrichtsgesetz des Cantons Zürich[2].

Die Forderungen, welche die praktische Pädagogik aus der Idee der Schule ableitet, sind so klar und einleuchtend wie die auf dem benachbarten Gebiete der Kirche, wo das Verlangen nach einer vollen Befreiung von dem Druck der Staatskirche in stetem Wachsen begriffen und seiner Erfüllung bereits näher gekommen ist[3]. Gleichwie aber die Kirche durch alle vorgeblichen Versuche einer allmäligen Fortbildung sich nicht hat beschwichtigen lassen, so muss auch im Namen und Interesse der Schule gegen halbe Maassregeln protestirt werden. **Nur dann, wenn das Princip des unbeschränkten Staatsschulwesens aufgegeben wird, kann die Schule zum Heil der Familie wie des Staates wahrhaft gedeihen**[4].

---

1) Glücklicherweise ohne allen Erfolg, denn der damalige Minister der geistlichen Angelegenheiten Graf Schwerin hob hervor, dass »nur im Zusammenhange mit der Gemeindeordnung das Elementarschulwesen geregelt werden könne«.

2) Beer und Hochegger, Das Unterrichtswesen der Schweiz. (In: »Die Fortschritte des Unterrichts-Wesens in den Culturstaaten Europas« 2. Bd. 2. Hälfte). Wien 1868.

3) Einen begeisterten und würdigen Ausdruck fand dieses Verlangen z. B. in der Petition von Dr. Jonas und Genossen, betreffend die Selbständigkeit der evangelischen Landeskirche. Herausgeg. von Dr. Krause. Berlin 1860.

4) Vergl. die im Ganzen übereinstimmende Ausführung dieses Gedankens bei Dörpfeld, »Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate«. Gütersloh 1863 und Fröhlich, »Die Schulorganisation nach den Forderungen des Staats- und Kirchenrechts« u. s. w. Jena 1868. Ders. »Pädagog. Bausteine« 3. Aufl. Jena 1873.

Ferner: Gneist, »Die Selbstverwaltung der Volksschule. Vorschläge zur Lösung des Schulstreites durch die preussische Kreisordnung«. Berlin 1869.

2. Von dem Schuldienste.

§. 71.

Da der Schuldienst sich entweder auf das Innere der Schule oder ihre Stellung beziehen, das erstere aber theils im Lernen, theils im Thun der Schüler gefunden werden kann, so handelt die Lehre vom Schuldienste 1. vom Schulunterrichte und den dahin abzweckenden Thätigkeiten, 2. vom Schulleben und der auf Pflanzung und Erhaltung einer Schulordnung gerichteten Wirksamkeit, 3. von dem Schulverkehr und den durch die Verhältnisse zu Familie, Gemeinde und den Schulorganismus geforderten Veranstaltungen des Lehrers.

Jede Schulanstalt ist ein Individuum, bedarf daher freien Raum zu ihrer Entfaltung und das Schulregiment würde durch aufgedrungene Uniformirung dem organischen Leben schweren Eintrag thun. Indessen muss es doch, wie das leibliche Leben der Organismen an bestimmte, allen gemeinsame Gesetze gebunden ist, so auch für die Schulindividuen ein System von Formen geben, welche die Grundbedingungen der Existenz und des Wachsthums einschliessen. Das ist die Grundvoraussetzung für den zweiten Theil der Scholastik, die Lehre vom Schuldienste. —

Die Aufgaben des Schuldienstes müssen sich aus der Besinnung auf die Voraussetzungen ergeben, an welche das Gedeihen der Schule geknüpft ist. Diese sind zunächst physischer Natur. Mag das Schulregiment für gesunde sonnige Räume von hinlänglicher Ausdehnung, für Ausstattung der Klassen mit einem nach didaktischen Bedürfnissen verständig bestimmten Material von Lehrmitteln und Apparaten gesorgt haben (§. 65): wenn nicht der Lehrer sammt den ihm dienenden Personen für die Behütung, Schonung, Erhaltung des Geschaffenen durch gewissenhafte Aufsicht und uneigennützige Mitarbeit Sorge trägt, so wird allmälig, anfangs unvermerkt, später immer handgreiflicher, die Verderbniss um sich greifen. Der Lehrer hat hier also das Amt eines treuen Hausvaters und Haushalters. Auch seinen unmittelbaren Beruf bezeichnet der Begriff des Haushalters am besten,

wie für die falsche, in der Gegenwart nur allzu häufige Stellung der Lehrer zu ihrer Schule kaum ein richtigerer und vorwurfsvollerer gefunden werden mag, als der von Scheibert gebrauchte eines Werkmeisters in der Lernfabrik. Das Schulregiment muss auf Lehrer zählen können, welche mit hausväterlicher Liebe und Treue das lebendige Brod des Unterrichtes vertheilen. Ein solcher Lehrer rechnet zu seinen Amtspflichten vorerst die Arbeit an sich selbst, bald für seine Fortbildung in Kenntniss und Methode, bald für Vorbereitung auf grössere oder kleinere Zeiträume, bald für die Reinigung und Beruhigung seines Gemüthes. Er arbeitet ebenso unmittelbar für seine Schüler nicht blos im gewissenhaften und pünktlichen Abhalten der Lehrstunden, sondern auch im weisen Abwägen der Schülerarbeiten, sorgfältigen Censiren und Repetiren: er hütet sich vor dem egoistischen Bevorzugen der einzelnen Ehre bringenden Schüler und bleibt eingedenk seiner Bestimmung, dass er nicht als Privatlehrer für die Fähigen, sondern für Alle und ganz besonders für die mittleren Naturen berufen sei.

Daran schliesst sich ungesucht eine zweite Aufgabe. Da die Schule nicht blos Unterrichts-, sondern auch Erziehungsanstalt ist, so erstreckt sich der Schuldienst des Lehrers auch auf alle die Zeiten und alle die Fälle, wo Gesinnung und Charakter des Schülers in Frage kommt. Die Gesammtheit dieser Fälle lässt sich mit dem von Scheibert eingeführten Namen des Schullebens bezeichnen. Es kommt freilich viel darauf an, dass die unzweideutige Grenzlinie zwischen Polizei und Führung genau eingehalten und die immerhin grossen Summen schulpolizeilicher Bestimmungen nicht als fremde feindliche Gesetze gefürchtet, sondern als einheimische vertraute Sitten geachtet und bewahrt werden. Innerhalb dieses Rahmens wird der rechte Lehrer möglichst viele Gelegenheiten zur Uebung der sittlichen und religiösen Ideen zu veranstalten suchen. Gliederung der Schulgemeine in kleinere Ganze, denen selbst ein gesellschaftliches Gewissen einwohnen kann, Anstellung von den geeigneten Führern, gleichsam Monitoren, nicht des Unterrichtes, sondern des Lebens, wo das System der Wechselseitigkeit ganz anderen und bleibenderen Erfolg verspricht als auf dem Gebiet der Lehre, mit Hülfe dieser ethischen Organisation Appellation an das Schulgewissen, wann und wo nur irgend es gilt, gegen einen der sieben Todfeinde Arnolds zu

kämpfen, aber auch wo nur irgend eine Gelegenheit zu positiven frischen Aeusserungen des korporativen Interesses in Turnfahrten, Festen, Wanderungen sich ausdenken lässt: diese und ähnliche[1], viel sinnige Vertiefung und nicht geringe christliche Selbstverleugnung fordernde Praxis soll und wird der echte Lehrer als selbstverständliche Forderung des Amtes als eines Dienstes unter der Idee der Schule betrachten.

Die bisher angedeuteten Anforderungen an den Schuldienst betrafen das Innere der Schule. Da aber dieselbe neben anderen Lebenskreisen besteht, ja von ihnen abhängig ist, so ergiebt sich selbstverständlich für den Lehrer als Vertreter der Schule eine neue und dritte Reihe von Verpflichtungen. Vor allen Dingen muss er sich sagen, dass er nicht blos dem Schulregiment, welches ja doch — wie auch immer seine Form sein möge — nur in Vertretung der Gemeinden und Familien handelt, sondern den letzteren selbst Rechenschaft schuldig ist. Die Prüfungen und Zeugnisse der Schüler sind eine nothwendige Konsequenz dieses Gedankens. Die Unwahrheiten, zu denen Ambition und Egoismus gemeine Seelen unter den Lehrern leicht verleiten, dass sie nur wenige und zwar die besten Klassen und auch in diesen mittels grober Kunstgriffe nur die Fähigeren vorführen, werden dem Gerichte eines aufgeklärteren Publikums, als das jetzige ist, von selbst verfallen. Die Ausstellungen aber, welche vor langer Zeit F. A. Wolff gegen Examina überhaupt geltend machte[2], treffen mehr andere Formen des Staatsschulwesens als die Schulen selbst, diese wenigstens nur dann, wenn die Censuren in Phrasen bestehen und noch überdies nach kurzen Zeiträumen wiederholt werden. Examina sind aber nur flüchtige Berührungen zwischen Schule und Haus, dem Lehrer muss an Vervielfältigung und Ver-

1) Die von Scheibert im Jahr 1848 klar hingestellten sinnig erdachten und trefflich motivirten Anforderungen an das Schulleben sind durch das Geräusch jener Zeiten übertönt und nicht nach Gebühr beachtet worden. Das bereits erwähnte Buch: »Wesen und Stellung der höhern Bürgerschule« beschreibt unter anderen auch einige Hauptformen des rechten Schuldienstes.

2) F. A. Wolff »Mit jeden fünf Jahren sind junge Leute mit wenigeren Fertigkeiten zur Universität gekommen, wenn gleich an mancherlei ungeordneten Kenntnissen reicher, oft eine *splendida miseria*«. Körte, F. A. Wolff, Ueber Erziehung, Schule, Universität. 1835. p. 179.

dichtung des Verkehrs liegen. Aus der Anerkennung der Aufgabe folgen leicht die nach der Individualität des Orts und der Umstände sich richtenden Arten der Lösung. Das wirkungsloseste Mittel sind jedenfalls die Reden, welche bald als »Mittheilungen« bald als »Mahnungen« der Schule an das Haus herantreten, wenn sie isolirt bleiben. Es scheint fast, als wenn der Glaube an die nachwirkende Kraft der Thatsachen abhanden gekommen und der Aberglaube von den Wirkungen der Worte an seine Stelle gekommen wäre. Die Schule wird nur dann ein näheres Verhältniss zwischen sich und dem Hause wachsen und gedeihen sehen, wenn durch eine Reihe gemeinsamer Erfahrungen, also durch Theilnahme an dem Schulleben, wie dasselbe oben in seinen Umrissen gezeichnet worden, eine breite empirische Grundlage geschaffen worden ist. Diese herzustellen, dazu bedarfs keiner langen Ansprachen, die natürliche Sympathie mit den Interessen der Kinder enthält Antrieb genug.

Wie mit dem Hause, so steht die Schule mit anderen Schulanstalten in natürlichem Verkehr, so auch mit Behörden, welche Rechenschaft, statistische Angaben, Urtheile, Vorschläge bedürfen. Auch diesen, mancherlei Opfer an Zeit und Kraft erfordernden Ansprüchen zu genügen, ist eine aus der Idee des Unterrichtes sich ergebende Anforderung.

§. 72.

Wo an einer Schule mehrere Lehrkräfte thätig sind, da erwachsen aus den besonderen Verhältnissen weitere Bedürfnisse und Anforderungen. Es entsteht ein System von Beziehungen der Personen, welche die Arbeit unter sich so zu theilen haben, dass in der Vielheit die Einheit herrsche: es ergiebt sich auch das neue Verhältniss des Direktors, welcher mit seinem ganzen Wesen der Idee seiner Anstalt dienen und mit aller Energie in der Leitung eben so sehr der Einheit des Kollegiums als der erlaubten Freiheit der einzelnen Mitarbeiter Rechnung tragen soll.

Die Annahme, dass ein einziger Lehrer der Schule vorsteht, passt nur für die einfachsten Verhältnisse. Nicht blos die grössere

Schülerzahl, sondern mehr noch das gesteigerte Unterrichtsbedürfniss führen auf die Annahme einer Mehrheit von Lehrern. Mit dieser Voraussetzung sind zugleich neue Verhältnisse gegeben und mit ihnen die Nothwendigkeit einer weiteren Betrachtung.

Vorerst ist soviel klar, dass unter der Vielheit der Personen die Einheit der Wirksamkeit nicht leiden dürfe. Die Thätigkeiten der mitwirkenden Personen müssen also derartig geordnet sein, dass etwaigen Störungen vorgebeugt, einer Verstärkung der individuellen Wirksamkeit möglichst viel Vorschub geleistet werde. Eine Organisation und ein ihr entsprechendes System fester Sitten und Traditionen ist also die nächste Voraussetzung. Diese führt sogleich zu einer zweiten. Schon ganz im Allgemeinen muss für jede zu einem gemeinschaftlichen Werke vereinigte Mehrheit von Personen das Bedürfniss einer Oberleitung angenommen werden. Tief in der menschlichen Natur ist die Voraussetzung begründet, dass nicht jeder Theilnehmer im Stande sein werde, die Idee des Ganzen, die Aufgaben und Mittel in der Einheit des Bewusstseins immer gegenwärtig zu haben, dass vielmehr auch zu dieser eigenthümlichen geistigen Thätigkeit, welche bald als Vertiefung bald als Besinnung sich äussern soll, eine besondere Begabung, eine besondere Zubereitung des Gemüthes und eine besondere Einübung erforderlich sei. Die Grösse dieser Anforderungen ist abhängig von der Art des Werkes. In der Natur der Schule aber liegt es, dass die Concentrirung der vielfachen Ueberlegungen und Sorgen, welche ebensowohl auf das innere Gedeihen als die Stellung der Schule sich beziehen, nicht einem jeden einzelnen Mitgliede des Lehrerkollegiums zugemuthet werden dürfe. Somit ist die Einsetzung eines Direktors der Schule die zweite unabweisbare Voraussetzung.

Die allgemeinen Normen, nach welchen die Thätigkeit eines Schuldirektors im Umriss gezeichnet werden kann, sind bereits unter der einfachsten Voraussetzung aus dem Begriff eines Vertreters der Schule in §. 71 abgeleitet. Als eigenthümlicher Zusatz treten nur noch diejenigen Aufgaben hinzu, welche aus der Mehrheit von Mitarbeitern folgen. Es gilt nämlich, erstens bestimmte Veranstaltungen zu Gunsten einer einheitlichen Wirksamkeit zu treffen und dann zweitens überall, wo von anderen Lebenskreisen Anforderungen an die Anstalt gemacht werden, dieselbe in der erfolgreichsten Weise

zu vertreten. Das sind Aufgaben, welche nur einer bevorzugten, mit einem Uebergewicht von Geltung ausgestatteten Persönlichkeit gestellt werden können, jedem einzelnen Kollegen, der nur mitten unter seines Gleichen steht, unlösbar. Darum ist als erste Bedingung für die Einsetzung eines Direktors geltend zu machen ein hinlängliches Maass von Superiorität. Ein Direktor kann als *primus inter pares* nur im freundschaftlichen geselligen Verkehr, niemals im Ernste des Lebens gelten wollen.

Unter dieser Voraussetzung hat er denn nun vorerst die Kraft, für die Vereinigung der Arbeiter zu sorgen. Die Hauptbedingung der kollegialischen Eintracht liegt freilich in der Sauberkeit der Gesinnung, in der Uebereinstimmung über das Eine, was Noth ist. Hat ein bureaukratisches Schulregiment mehrere egoistische oder wohl gar sittlich unfähige Kollegen der Anstalt zugewiesen: dann wird auch der begabteste Director keine wahre Eintracht des Wirkens herstellen können. Aber abgesehen von so wesentlichen Mängeln, aus welchen für viele Schulen Aergerniss gekommen ist, kann nicht einen Augenblick bezweifelt werden, dass auch das gutgesinnte Lehrerkollegium ohne besondere Anregungen nach und nach an Einheitsgefühl ärmer wird. Solche Anregungen zu schaffen, ist demnach eine der ersten Pflichten des Direktors. Das Hauptmittel für diesen Zweck, die Konferenz, kann in seiner Hand die grösste Bedeutung gewinnen, wenn er versteht, aus sich selbst didaktisches und seelsorgerisches Interesse in den Kreis der Kollegen überzuleiten. Ist er freilich selbst an diesen Hauptstücken arm oder mangelt ihm die Gabe der Anregung, so sinkt die Konferenz zu einer gesinnungslosen Polizeiinstitution herab.

Möge sie aber auch aufs Beste gedeihen und wirken, dennoch werden — wie nun einmal die pädagogischen Gaben ungleich vertheilt sind — Uebelstände genug vorkommen, Konflicte, böse Stimmungen, bedenkliche Reaktionen im grösseren Ganzen, unrichtige Wirkungen in Individuen. Hier eröffnet sich ein weites herrliches Feld für die Persönlichkeit des Direktors. Hier soll er bald mit der Würde seines Amtes gewaltsam einschreiten, bald mit der Sanftmuth eines väterlichen Freundes mildern und ausgleichen, bald Fehler eines Kollegen verwischen, bald Anordnungen eines anderen zu den seinigen machen und fortführen, das Alles seinem Kollegium zum Verständniss und

zum Eingehen vorlegen, in selteneren Ausnahmefällen aber auch zu dem »*Sic volo*«, oder in der Konferenz zum *Veto* nicht einmal *suspensivum*, sondern *decisivum* bereit und gerüstet sein. Wo die beiden anderen Theile des klassischen Spruches, das: »*in dubiis libertas*« und »*in omnibus caritas*« durch die Persönlichkeit und Gesinnung des Direktors garantirt sind, da wird das Lehrerkollegium für die *necessaria* gern ein unbedingtes Vertrauensvotum aussprechen.

Wesentlich ist bei einem solchen Verhältniss die Stellung des Direktors zu den Vorgesetzten und zu dem Publikum. Wenn er von den Behörden nicht recht gehalten und geschützt ist, woher nähme er den vollen freudigen Muth dem oft genug irre geleiteten Publikum gegenüber? Wenn er von seinen Vorgesetzten nur als Rad in einer grossen Maschine behandelt wird, woher käme ihm die selbstbewusste männliche Haltung seinem Kollegium gegenüber? In dem System des unbeschränkten Staatsschulwesens wohl begründet und demjenigen, der die Principien zugesteht, durchaus unangreifbar ist die Zumuthung des Unterrichtsministeriums an die Direktoren, dass sie über das Privatleben der einzelnen Lehrer ihres Kollegiums geheime Conduitenlisten führen, oder wie dann nach Aufhebung jener Listen im Jahre 1848 als Ersatz am 6. März 1852 verordnet und zur Zeit der Wahlbewegung ausgeführt worden, in die Jahresberichte Aeusserungen solchen Inhaltes aufnehmen. Wenn der einzelne Lehrer so erniedrigt und sein Direktor durch geheimpolizeiliche Kommissionen herabgewürdigt wird, wie soll da ein gesundes Verhältniss zwischen dem doch in der Regel abhängigen und bedürftigen Lehrer zu seinem im Geheimen entweder gefährlichen oder hülfreichen Direktor erwachsen? Gott, wieviel gottloser Kirchenbesuch, frivole Loyalität kommen auf Rechnung des Raumer'schen Ministeriums![1]

So sind also die Formen auch hier von grosser Bedeutung, theils diejenigen, welche der Direktor seinem Verhältniss zur Schule aufdrückt, theils diejenigen, welche ihm selbst von Oben gesetzt werden. Die praktische Pädagogik wird hier die wesentlichsten genauer be-

1) An eine Abschaffung der periodischen Berichte über die einzelnen Lehrer wird kein besonnener Freund der Schule und des Lehrerstandes denken, wohl aber an »eine Säuberung derselben von allen Rubriken, gegen welche berechtigte Einwendungen gemacht werden können«. Vergl. den gediegenenen Aufs. v. Firnhaber üb. Zeugnisse Schmid Encycl. V.

zeichnen, für die Individualität der Orte, Personen, Verhältnisse aber ziemlichen Spielraum lassen. Je mehr der Direktor als Seele des ganzen Schulkörpers betrachtet wird, desto besser gedeiht dieser Körper. Arnold v. Rugby, welcher nach englischem Recht und Brauch nicht die Pflicht der Berichterstattung, Listensendung, dagegen aber das Recht der Wahl und Entfernung der Lehrer, der Bestimmung des Lektionsplanes hatte und dem Kuratorium, welchem über die schriftstellerische Thätigkeit seines Rektors Bedenken beikamen, jede Auskunft verweigern durfte, dieses Urbild eines Rektors, dessen zweites Ich seine Schule ist, pries diese — auf dem Kontinente unerhörte und als ketzerisch verdammte Unabhängigkeit im Regiment seiner Schule als das unentbehrlichste seiner Rechte[1].

Eine gesunde Organisation des Schulwesens, auf welche die deutsche Natur besonderes Anrecht hat, wird auch in dieser Hinsicht das Maass der Freiheit erweitern. Aus allem Bisherigen muss das erhellen: der Direktor einer Schule kann nur dann, wenn ihm ein Maass freier Bewegung gestattet ist, wirklich der Sonne gleichen, welche 1. stets Licht und Wärme, 2. oft Regen und Wind, 3. selten Donner und Blitz spendet[2].

II. Besonderer Theil.

§. 73.

Nach der ganzen Anlage der praktischen Pädagogik können die Veranlassungen zur Beschränkung der allgemeinen Sätze nur für die Alumnate und die Schulen gegeben sein. In Betreff der Alumnate führen die Begriffe der Hodegetik auf die Verschiedenheit des Geschlechts und der Individualität, die Gesichtspunkte der praktischen Pädagogik auf die Möglichkeit abnormer Lebensverhältnisse. In Betreff der Schulen muss die Besonderheit in der grösseren oder geringeren Weite des Unterrichtskreises liegen.

Die Voraussetzung, welche auf das Bedürfniss einer besonderen

1) Wiese, Briefe über engl. Erz. 1852. p. 13. Heintz, Thomas, Arnold 1847. p. 52.

2) A. Comenius *Opp. did.* I, 137.

praktischen Pädagogik führt, ist die, dass in der Beschaffenheit der Objekte der erziehenden Thätigkeit, also der Kinder Motive zu entsprechender Gestaltung der erziehlichen Lebensformen gelegen sind. Solche Motive sind denkbar ebensowohl für das System der ungetheilten als für dasjenige der getheilten Erziehung. Ein Verhältniss freilich gehört selbstverständlich nicht in den Kreis dieser Betrachtungen, die Familie: denn eines Theils sind die Formen derselben so durch Naturgesetze bestimmt, dass die Gestaltung derselben nicht in die Sphäre einer absichtlichen Wirksamkeit fällt, anderentheils führt die Theilung der Erziehungsgeschäfte in häusliche und Schulerziehung auf das Gebiet, auf welchem auch die Familie durch freie Wahl ihren besonderen pädagogischen Rücksichten Geltung verschaffen kann, auf die Schule.

Die Motive zur Modification der allgemeinen praktischen Pädagogik werden immer als Beschränkungen erscheinen. Für das Alumnat als diejenige Form der ungetheilten Erziehung, deren Gestaltung von der bewussten Thätigkeit der Gründer oder Leiter abhängt, sind die aus den specifischen Bedürfnissen der Zöglinge erwachsenden besonderen Rücksichten doppelter Art. Dieselben können entweder in der Natur, d. h. hier in den normalen Eigenthümlichkeiten des Geschlechts oder in abnormen Zuständen liegen, die letztern aber bald in Lebensverhältnissen, bald in physischen oder sittlichen Mängeln der Zöglinge gegeben sein. Für die Schule erwachsen natürliche Modificationen durch die gegebene Verschiedenheit des Unterrichtsbedürfnisses, wie dasselbe unbeschadet der erziehlichen Bestimmung des Unterrichtes von Natur und Begabung wie von Lebensverhältnissen des Zöglings abhängig ist.

Demgemäss hat der zweite Theil der praktischen Pädagogik zu handeln 1. von den Alumnaten besonderer Art, also *A*. von den weiblichen Alumnaten oder Mädcheninstituten, *B*. von Waisenanstalten, *C*. von pädagogischen Heilanstalten. An Ritterakademieen, Knabenseminare und ähnliche Alumnate wird die Wissenschaft nicht denken dürfen, weil für die Existenz derartiger exklusiver Anstalten die ethische und pädagogische Berechtigung sich nicht nachweisen lässt. Dieser Theil wird ferner zweitens handeln von den verschiedenen Schulen und wird somit *a*. die Gymnasial-, *b*. die Volksschulpädagogik, jede mit ihren Zweigen, in sich aufnehmen.

Erster Abschnitt.

Von den Alumnaten besonderer Art.

A. Von Mädcheninstituten.

§. 74.

Weiblichen Alumnaten, den sogenannten Mädcheninstituten, legt die praktische Pädagogik wesentliche Beschränkungen auf. Die wissenschaftlichen Normen, welche der Didaktik und Hodegetik zu Grunde liegen, lassen im Allgemeinen die weibliche Natur als weniger geartet für Alumnatserziehung erscheinen und weisen darauf hin, dass den naheliegenden Gefahren am besten vorgebeugt werde durch Beschränkung der Zöglinge wie der Lehrer auf eine möglichst kleine Anzahl, isolirte Lage der Anstalt, Einführung von Lebensformen, welche denen in der Familie möglichst ähnlich sind.

Wenn Riehl durchaus Recht hätte mit dem absprechenden Urtheil in seiner »Familie«[1]: »In den Jungfrauenschulen vom Jahre 1543 erkennen wir erst recht die ehrsamen Hausfrauen, wie sie uns von den Bildern Dürers, Holbeins und Kranachs hellen Auges entgegenschauen, und in den modernen Pensionaten und Instituten mögen wir die Damenköpfe unserer Almanachskupfer und Modenjournale erkennen«: dann möchte eine Hauspädagogik für Mädcheninstitute ein müssiges Unternehmen sein.

Die Wissenschaft wird zunächst das Bedürfniss solcher Institute zur Prüfung hinstellen und wenn dasselbe für gerecht erfunden, Ziel und Aufgabe bestimmen. Da aber die Erreichbarkeit dieses Zieles von den beiden Voraussetzungen abhängt, dass 1. die weibliche Natur für Alumnatserziehung überhaupt sich eigne und dass 2. die gerade so eigenthümlichen Anforderungen entsprechende Form der Erziehungsverhältnisse sich finden lasse, so hat die weitere Darstellung

1) Riehl, Familie p. 105.

der Wissenschaft die an eine Alumnatserziehung des weiblichen Geschlechts sich knüpfenden Erwartungen und Befürchtungen auseinanderzusetzen und dann der allgemeinen Theorie der Alumnatspädagogik diejenigen Momente zuzufügen, welche aus jenen grundlegenden Bestimmungen sich ableiten lassen.

Die Nachweisung des Bedürfnisses ruht begreiflicher Weise ganz und gar auf den Sätzen der allgemeinen Alumnatspädagogik. Möchte auch die Verpflanzung von Mädchen in einen anderen Boden als den des eigenen Hauses in mehr als einer Hinsicht als gewagt sich erweisen: so ist dieselbige doch in allen denjenigen Fällen sittlich geboten, wo die Familie ihrer Aufgabe nicht genügen kann. Hierbei nur an Fälle zu denken, wo »die Familie die sittliche Kraft zur Erziehung verloren hat«, das verräth eine unverantwortliche Leichtfertigkeit des Urtheils. Es muss auch hier geltend gemacht werden, dass in einer grossen Anzahl von Verhältnissen — deren Umgestaltung ausserhalb der Grenzen menschlicher Macht liegt — eine zeitweilige Entäusserung auch der Mädchen eine ernste Pflicht und eine Handlung selbstverleugnender Liebe ist[1]. Weit schwieriger ist die Hauptfrage, in wiefern das Alumnat für die Eigenthümlichkeit der weiblichen Natur sich eigne. Es handelt sich ebensowohl um die natürlichen Dispositionen als um die, jenen Dispositionen entsprechende, naturgemässe Bestimmung des Geschlechtes.

Unter den natürlichen Dispositionen wird vor Allem die verhältnissmässig grössere Erregbarkeit und Bildsamkeit der weiblichen Natur in Betracht kommen[2]; denn bei der Erweiterung des täglichen Umganges, bei der Vermehrung der Gelegenheiten zur Aufnahme fremdartiger Elemente in den Gedankenkreis liegt die Gefahr einer unreinen Mischung widerstreitender Gedanken, Gefühle und Interessen nur zu nahe. »Auch in den besten Mädcheninstituten finden sich

1) K. v. Raumer, Gesch. d. Päd. III. S. 235: »In Fällen der Art sind christliche Institute für die armen, verlassenen Kinder eine unendliche Wohlthat«. — F. H. C. Schwarz, Grundsätze der Töchtererziehung. 1836. p. 217. »Eine weibliche Erziehungsanstalt, in welcher der gute Geist einer bildungsreichen Familie waltet, ist eine wahre Wohlthat für Mädchen, welchen die erwünschte Erziehung im elterlichen Hause versagt ist«.

2) Jean Paul Levana: 2tes Bändchen, 4tes Bruchstuck §. 81.

Mädchen zusammen aus Familien, welche durchaus nicht gleichgesinnt, ja einander diametral entgegengesetzte Ansichten über religiöse und vaterländische Angelegenheiten, besonders aber über geselliges Leben und Vergnügen haben«[1]. Eine an sich schon nicht geringe Gefahr liegt also hier viel näher als bei Knaben und hat hier viel grössere Bedeutung. Das Innere des Mädchens ist zarter besaitet und kann leichter verstimmt werden. Es fragt sich, ob eine Form des Alumnates denkbar sei, welche dieses zarte leichtverletzliche Geschlecht vor dieser Gefahr schützen könne. Die einfache Antwort lautet: Beschränkung der Zöglinge auf eine so kleine Anzahl, dass nicht blos die Möglichkeit der widerstreitenden Einflüsse verringert, sondern zugleich die grösstmögliche Ausdehnung der harmonischen Einwirkungen von Seiten der Führer der Anstalt gesichert werde.

Auf dieselbe Forderung wird die Untersuchung auch noch eines zweiten Hauptpunktes führen. Es handelt sich darum, unbeschadet der allgemeinen Zweckbestimmung aller Erziehung, nicht blos die Individualität des einzelnen Zöglings, sondern auch die aus der Individualität resultirende Bestimmung des ganzen Geschlechtes in Frage zu ziehen. Die moderne Anschauung hat auch in dieser Hinsicht so manche Tradition der Väter ignorirt. Nur wenig Beistimmung würde heutzutage die ihrer Zeit in grossem Ansehen stehende »Christliche Kirchenordnung« des Landes Braunschweig vom Jahre 1543 finden, wenn sie fordert, dass die Mädchen, wenn ihre Schulstunden vorüber sind, »zu Haus sein sollen bei ihrer Mutter, und von ihr tüchtig haushalten lernen«, und Justus Mösers patriotische Phantasieen über die Tochter, welche »gut tanzte, aber schlecht kochte« und über »die gute selige Frau«[2] dürften kaum sich an das Tageslicht wagen. Dennoch aber haben alle die thörichten Rufe nach einer sogenannten Emancipation der Frauen den Grundgedanken über die Stellung des weiblichen Geschlechtes wenigstens in Deutschland, dem Lande des Familienlebens, nicht verdrängen können: »Dienen lerne bei Zeiten das Weib nach seiner Bestimmung«[3]. Dieser Be-

1) K. v. Raumer l. c. p. 210.

2) Justus Möser, Patriotische Phantasieen. 1804. II. No. 14, I. No. 20; vergl. No. 3 und No. 21.

3) Eine klare und warme Betrachtung des Gegenstandes siehe in: Madame Necker de Saussure, Die Erziehung des weiblichen Geschlech-

stimmung scheint das Alumnat ziemlich ungünstig zu sein. In der Familie wohl »dienet die Schwester dem Bruder doch früh, sie dienet den Eltern«, aber wie ist das in dem Alumnate möglich, wo die natürlichen Abstufungen in Alter und Geltung fast verschwinden vor der überwiegenden Gleichartigkeit der Zöglinge? Und wo finden die vielen natürlichen Dienstleistungen ihre Stelle, welche die Familie kraft ihrer gemeinsamen Abhängigkeit von den physischen Lebensbedingungen für jedes heranreifende Glied nach Maassgabe seiner Kräfte mehr und mehr geltend macht, so dass das Mädchen unvermerkt und in stiller Gewöhnung ihrer hohen sittlichen Aufgabe nahe gebracht werden kann, »dass sie sich ganz vergisst und leben mag nur in Anderen«? Das Alles weist hin zunächst auf die bereits ausgesprochene Vorbedingung einer möglichst kleinen Anzahl von Zöglingen, dann aber auf die Erfindung einer solchen Haus- und Lebensordnung, dass die zahllosen ungekünstelten Veranlassungen zu häuslichen Diensten und Sorgen, wie dieselben durch das Familienleben geboten werden, innerhalb der künstlichen Familie des Alumnates sich gleichfalls einstellen. Dass dieselben nicht als Lasten oder Zumuthungen erscheinen, dafür muss durch den religiösen Geist der ganzen Haushaltung gesorgt sein. Der verantwortungsreichen, schwierigen Aufgabe des weiblichen Alumnates sind nur Anstalten gewachsen, »welche vom Christenthum durchdrungen, durch dasselbe so geheiligt sind, wie jede Haushaltung es sein sollte, ohne jedoch die Religion als Aushängeschild zu missbrauchen und ohne den Mädchen einen matten Ernst und pietistische Redensarten beizubringen, als wären diese Wahrzeichen des rechten Glaubens« [1].

B. Von Waisenanstalten.

§. 75.

Die Alumnate für Waisenkinder haben die Gleichheit der Lebenslage, Bedürftigkeit und völliges Losgerissensein aus der

---

tes. Buch I. Cap. I—III. E. M. Arndt, Fragmente über Menschenbildung Th. III. Altona 1819.

2) K. v. Raumer l. c. p. 235.

Familie zur Voraussetzung und somit in den Zöglingen einen Gedankenkreis von eigenthümlichem Charakter und eigenthümlichen Bedürfnissen. Ein Alumnat, welches unter diesen Voraussetzungen eingerichtet wird, kann seiner schwierigen Aufgabe nur dann einigermaassen genügen, wenn die Formen des Anstaltslebens den natürlichen Lebensverhältnissen angenähert werden können und eine Theilung des Ganzen in kleinere familienartige Kreise möglich machen, die erziehlichen Kräfte des Hauses aber den Kindern in gewissem Maasse einen Ersatz der verlorenen Familie zu bieten im Stande sind. Im Angesichte der hier gegebenen, kaum zu überwindenden Schwierigkeiten wird die praktische Pädagogik das »Waisenhaus« nicht als die für die Waisenerziehung günstigste Form bezeichnen.

Die Frage nach der besten Form der öffentlichen Waisenerziehung gehört erst der christlichen Zeit an. Das Alterthum konnte dieselbe nicht aufwerfen, nicht blos darum, weil überhaupt Armuth und Dürftigkeit nach der Natur der Verhältnisse seltener waren, sondern vornehmlich darum, weil die heidnische Lebensanschauung nur das Bedürfniss einer leiblichen Pflege und Ernährung kannte. Die grossartigen Stiftungen römischer Kaiser, vor Allem Trajans[1], oder von einzelnen Privatleuten wie von Plinius dem Jüngeren[2] u. A. sind in solchem Sinne gemacht worden. Grossartiger und tiefer erscheint die Barmherzigkeit gegen die Waisen bei den Juden als eine Sache frommer Unterwerfung unter Gottes Gebote[3]. Gemeindesache aber wird die Sorge für Waisenkinder erst in der christlichen Kirche. Anfangs sorgen Diakonen und Diakonissinnen für die Aufnahme der Kinder in Familien, später auf nachdrückliche Aufforderung durch Kirchenversammlungen die Bischöfe und Gemeindevorsteher: wo die Mittel sich zusammenbringen lassen, werden ausserdem eigene Gebäude errichtet, wie ein Waisenhaus schon i. J. 335 in Byzanz, ein

---

1) Dio Cass. 68, 5. Vergl. Paufler, *de pueris et puellis alimentariis. Spec. II.* Cramer, Gesch. I. 498.

2) *Plin. epist.* I, 8 und VII, 18.

3) 2. Mos. 22, 22. 5. Mos. 24, 17. 27, 19.

Findelhaus zu Mailand i. J. 787[1]. Selbstverständlich weckt und erwärmt die Reformation die christliche Gemeinde: das sechszehnte und siebzehnte Jahrhundert ist fruchtbar an solchen Schöpfungen, wie z. B. in Hamburg 1597, in Frankfurt a. M. 1679, Halle 1694. Neben der Erziehung der Waisenkinder in den für das ganze Bedürfniss nicht ausreichenden Waisenhäusern besteht die Privaterziehung der in einzelnen Familien untergebrachten.

Das Letztere ist nur zum Theil ein Werk der Noth, geboten durch finanzielle Rücksichten; es liegt vielmehr hier ein principieller Gegensatz verborgen. Derselbe fand einen grellen Ausdruck in der Zeit Rousseaus und der Philanthropen. Die öffentliche Meinung erklärte sich bald nicht etwa blos gegen die früher unbedenklich vorgenommene barbarische Anschliessung der Waisenanstalten an Zucht- und Versorgungshäuser[2], sondern geradezu gegen die Vereinigung der Waisen in geschlossenen Alumnaten. Nachdem mehrere in diesem Sinne abgefasste Schriften erschienen und einige, wie die von Haun und Strack durch die patriotische Gesellschaft in Hamburg gekrönt worden waren[3], kehrte man an vielen Orten zu der ursprünglichen Form der Unterbringung in Familien zurück. Es fragt sich, ob das mit Recht geschehen sei.

Die pädagogischen Principien weisen unzweideutig auf die private, die sogenannte Kosterziehung hin. Kinder, welche wie die Waisen gar nicht oder nur einen kleinen Theil ihrer Kindheit die vielseitigen und tiefen Einflüsse des Familienlebens kennen lernten, müssen in dem Alumnate nothwendig arm bleiben an solchen Gefühlen, welche nur innerhalb eines kleinen, zu Freud' und Leid eng verbundenen Kreises sich gewinnen lassen, können namentlich eine Menge von individuellen Aeusserungen der Theilnahme nicht erfahren und nicht beweisen, welche nur innerhalb des engeren häuslichen Lebens vorkommen, werden mit ihren Anschauungen den Verhältnissen entfremdet, denen sie entstammen und denen sie

1) Die Stiftungsurkunde dieses ersten Findelhauses s. in Krögers Archiv für Waisen- und Armenerziehung. Bd. II. p. 132 folg.

2) Pfeufer, Ueber Waisenhäuser und ihre Nothwendigkeit. Bamberg 1815.

3) Haun und Strack, Zwei Preisschriften über Waisenerziehung. Hamburg 1780.

später wieder sich zuwenden. Der Verlust, welchen sie erleiden, erscheint noch grösser, wenn sie nur vaterlos sind und mit ihrem Eintritt in das Waisenhaus die Mutter verlieren, welche sie unter Voraussetzung der »Kosterziehung« behalten würden und die Aufgabe wird noch schwieriger, wenn dieselbe auf das der Alumnatserziehung ohnehin wenig günstige weibliche Geschlecht ausgedehnt wird.

Will das Alumnat wagen, alles das zu ersetzen? Vorausgesetzt, dass dasselbe die in der obigen allgemeinen Betrachtung der §. 57 bis 61 angegebenen Hauptbedingungen in Räumen und Personen erfülle, wie soll doch dasselbe die allein in dem Familienleben früherer Jahre gegebenen Erfahrungen nachholen können? Annäherungsweise ist ein solcher Ersatz nur denkbar unter der einen inhaltschweren Annahme, dass das Alumnat selbst eine Gestaltung annimmt, unter welcher das Zusammenleben in Abhängigkeit, Innigkeit und Durchsichtigkeit der Familie gleicht, d. h. wenn dasselbe in kleine, in gewisser Weise selbständige, Kreise sich gliedert.

Diese Annahme führt in die Nähe einer Lebensform, welche als in der Mitte stehend die Vortheile der beiden entgegengesetzten zu vereinigen verspricht, das ist die Waisenkolonie. Mehrere Lehrerfamilien, auf einem gemeinsamen Areal in mässiger Entfernung von einander wohnend, unterziehen sich der Pflege jede von 10—12 Waisenkindern, jede ein individuelles Dasein lebend, nur in einzelnen gemeinsamen Handlungen des Tages wie Hausgottesdienst u. dergl. zusammentretend, innerlich aber dauernd verbunden durch Gleichheit der Lebens- und Erziehungsprincipien und viele dieses geistige Band stärkende Institutionen — diese bilden die Glieder der einen grossen Waisenkolonie, deren Wohnsitz selbstverständlich auf dem Lande bei ausreichend günstigem Ackerboden gedacht werden muss. — Es kann nicht in Abrede gestellt werden, dass diese Form eines mehrgliederigen Alumnates wesentliche pädagogische Vortheile bietet, wenngleich auf der anderen Seite zugegeben werden muss, dass einerseits die Waisenfamilien von einer gewissen Monotonie sich nicht werden frei machen können, andererseits der Herstellung des Ganzen in der Grösse der erforderlichen finanziellen Mittel ein nicht unbedeutendes Hinderniss erwachsen müsse.

Nun ist freilich zu allen ähnlichen principiellen Untersuchungen

wie die obigen ein scheinbar sehr wichtiges Zeugniss, dass der sogenannten Erfahrung, zu hören. Aber wer wüsste nicht, wie wenig in der Regel solche Zeugnisse auch nur den gröbsten Anforderungen, welche an einen gültigen Beweis zu stellen sind, genügen können: wie wenig bei ihnen in der Regel die Hauptsache, nämlich die Verschiedenheit der Bedingungen, der räumlichen, zeitlichen, persönlichen, unter denen gewisse Erfolge eintraten, berücksichtigt ist? Es wird ein Leichtes sein, einer jeden dieser angeblichen Erfahrungen eine entgegengesetzte gegenüber zu stellen. So wird z. B. — um aus Vielem nur eins herauszugreifen — das aus der Geschichte des Potsdamer Waisenhauses[1] mitgetheilte Erfahrungszeugniss von dem im Jahre 1763 in Kosterziehung untergebrachten, dort in elendem Dienste schmählich missbrauchten, verkommenen und endlich auf Mistwagen wieder zurückgebrachten Waisen reichlich aufgewogen durch den statistischen Nachweis aus der Geschichte der Kosterziehung im Grossherzogthum Weimar[2], wornach innerhalb neun Jahren (1815—1825) aus der für dieses Land unverhältnissmässig grossen Anzahl von 723 Pfleglingen nur 14 »kein Lob verdienten«[1], nur 4 als fehlgeschlagen bezeichnet werden konnten. So kam denn in den Verhandlungen über die beiden einander entgegengesetzten Systeme bisher eine ungemeine Rohheit in der Untersuchung zu Tage. Die Parteiführer hielten einander möglichst grelle Bilder abnormer Zustände, wo möglich aus früheren Zeiten entgegen; in denen die ähnlichen Zustände der häuslichen Erziehung wie der Schulzucht unkritisch ignorirt wurden. Da erzählte der Eine im Tone des Karl von Karlsberg von bleichen Gesichtern, unsittlichen Streichen der Zöglinge, Veruntreuungen der Beamten in den Waisenhäusern, fast als wären diese nach Schlözers Ausdruck »Mördergruben«[3], da rollte der Andere[4], um von der Kosterziehung abzu-

1) Zarnack, Geschichte des Potsdamer Waisenhauses. 1824. p. 422.

2) Versuch einer Geschichte der herzogl. Waisenanstalt in Weimar. Henkes Archiv für die neueste Kirchengeschichte. Bd. II. p. 209—276.

Günther, Die Waisen im Grossherzogthum Sachsen-Weimar. 1825.

3) Goldbeck, Erziehung der Waisen. 1781.

Krug und Junge, Nachrichten über den jetzigen Stand des grossen Friedrich-Waisenhauses. Berlin 1822.

4) v. Türk, Vorsorge für Waisen etc. 1839. p. 22.

schrecken, ein Bild aus Preussen auf, wo die armen Kleinen auf einer langen Bank sitzend von der Behörde gleichsam an die Mindestfordernden versteigert wurden, und machte geltend, dass »der gemeine Mann, wie dumm er auch erscheinen möge, doch immer schlau sei, seinen Vortheil zu suchen«[1]. Derartige Proben von Untersuchung — das zwar unkritische und parteiliche, aber doch reichhaltige Werk Krögers liefert solche in Fülle — weisen nachdrücklich hin auf die Nothwendigkeit, in der Betrachtung das Missbräuchliche und die auf der einen oder anderen Seite drohenden Gefahren auszuscheiden und vorerst zurückzulegen. Aus dieser Vertiefung ergeben sich Probleme für die Organisation. Der erste und Haupttheil der Untersuchung richtet sich auf die jedem der beiden Systeme inwohnenden wesentlichen und nothwendigen Merkmale.

In einem Punkte muss den Berichten und Zeugnissen besonderes Gewicht beigemessen werden, in dem Anschlag der Kosten, welche mit jedem der drei Systeme verknüpft sind. Lässt sich nun wirklich nachweisen, dass das Waisenhaus die kostspieligste der drei Formen ist, so ist das für die praktische Pädagogik ein neues gewichtiges Motiv, den beiden anderen, der Kosterziehung und der Waisenkolonie den Vorzug einzuräumen. Wenn die musterhaft organisirte Anstalt für das Weimarische Land im Jahre 1844 für jedes Kostkind den jährlichen Geldbetrag von 39 Mark verausgabte, wenn die unter schwierigeren Verhältnissen bestehende Kosterziehung des Berliner Friedrich-Waisenhauses in demselben Jahre 78 Mark, die Waisenhauserziehung dagegen 258 Mark für das Kind berechnete, wenn ein ungefährer Ueberschlag der Zuschüsse an die Waisenkolonie höchstens die Hälfte der Waisenhauskosten fordert, dann kann die Waagschaale kaum schwanken. Es ist eine ethische Forderung, dass bei sonst gleichen Vorzügen immer der in weiterem Umfange segenbringenden Veranstaltung der Vorrang gebührt.

1) Kröger, Die Waisenfrage. 1852. p. 209—216.

C. Von pädagogischen Heilanstalten.

§. 76.

Die krankhaften Zustände, welche zur Gründung von besonderen Alumnaten veranlassen können, liegen entweder in Abnormität der leiblichen Organisation oder in Verderbtheit der Gesinnung. Die praktische Pädagogik handelt demnach *a.* von Blinden- und Taubstummeninstituten, *b.* von Idiotenanstalten, *c.* von Rettungshäusern.

Wie nahe der relativen Gesundheit und der Individualität die Krankheit liege, ist bereits oben bemerkt. Es ist ein natürlicher Fortschritt für die praktische Pädagogik, wenn sie dauernde Störung des geistigen Normalzustandes annimmt und die Maassregeln zur Heilung in Betracht zieht. Die Störungen können auf der Seite des Leiblichen liegen, insofern von hier aus dem geistigen und sittlichen Leben eine bestimmte bleibende Hemmung erwächst — die Quelle ist bald in einzelnen Sinneswerkzeugen, bald in dem Centralorgan zu suchen — oder auf der Seite des geistigen Lebens, wenn der Gedankenkreis solcher Art ist, dass in ihm die sittliche Krankheit sich erzeugt. Beiden Arten von Krankheit kann nicht ein einseitiges diätetisches oder didaktisches oder hodegetisches Verfahren entgegengesetzt werden: nur die Einheit und Allseitigkeit der Behandlung, wie dieselbe in der Lebensform des Alumnates gegeben ist, scheint die zur Heilung nöthigen Kräfte darzubieten.

§. 77.

a. Von Blinden- und Taubstummeninstituten.

So verschieden auch die specifischen Bedürfnisse der Blinden und Taubstummen sind, so haben doch die diesen Bedürfnissen dienenden Erziehungsanstalten die gemeinsame Aufgabe, der Einseitigkeit und Armuth des Gedankenkreises wie der Verkümmerung und Verfälschung der Gesinnung entgegenzuarbeiten. Eigenthümlicher, auf psychologische Einsicht in die

Bedürfnisse und Hülfsmittel beider Krankheitsformen gegründeter Unterricht und eine, ebenso auf die Gewährung des nöthigen Schutzes als die Erweiterung der Erfahrung und des Umgangs, als die Pflanzung frommen Sinnes berechnete Lebensordnung sind die Hauptbedingungen für das Gedeihen des Ganzen. Die Leiter solcher Anstalten bedürfen ausser einem in der Liebe thätigen Glauben noch besondere Gaben der Lehre und des Umgangs.

Frühere Zeiten vereinigten Blinde und Taubstumme an einem und demselben Orte des Asyls, sie beachteten nicht, dass in einem solchen Nebeneinandersein ohne die Möglichkeit eines Verkehrs geradezu eine Grausamkeit liege. Sonderung der Anstalten ist demnach die erste Voraussetzung, obschon die Zielpunkte, welche auf beiden Seiten gesetzt werden müssen, in allen wesentlichen Punkten zusammenfallen. Nur die Mittel sind verschieden und eben diese Verschiedenheit erheischt Trennung der Räume.

Am reichsten oder besser, am wenigsten arm ist der Blinde, seine Bildung und Erziehung erreicht in kürzerer Zeit ein höheres Ziel. Gedankenkreis und Gesinnung Beider bedürfen der dringlichsten Hülfe, sich selbst überlassen wird der Blinde eine verschobene, der Taubstumme leicht gar keine Bildung gewinnen. Der Weg in das Innere geht bei Beiden, da jedem ein Hauptkanal verschlossen ist, vorzugsweise durch den einen gesunden der beiden Hauptsinne. Dieser wird gleichsam Vikar für den fehlenden. Und da es nun in der Natur gegeben ist, dass das Auge vollkommnere und schnellere Stellvertretung durch Getast und Gehör finden kann als das Gehör durch das Auge, so liegt auf der Hand, dass der Taubstummenanstalt mit dieser Schwierigkeit zugleich die ganze Aufgabe erschwert ist. Blinde erlangten nicht das eine oder andere Mal, sondern sehr oft einen hohen Grad von Ausbildung in Gewerben und Künsten ebensowohl wie in Wissenschaften[1]. Wie schon um das Jahr 1600 — also fast 200 Jahre, bevor der eigentliche Begründer eines metho-

1) Beispiele zwar nicht von Blindgeborenen, wie Scapinelli, aber doch in früher Jugend, im 3., 5. Lebensjahre Blindgewordnen, welche wissenschaftliche Berühmtheit erlangten, s. bei Fricke, *de coecis eruditis. Lips.* 1715.

dischen Blindenunterrichtes, Valentin Hauy, den Plan einer allgemeinen Bildungsanstalt für blinde Kinder der Pariser Akademie vorlegte — Lodovico Scapinelli, »der grosse Blinde«, durch den Unterricht Manzolis in den Stand gesetzt wurde, höheren Studien sich zu widmen und als Professor der Beredtsamkeit zu Pisa und Bologna sich in den weitesten Kreisen Ruhm zu erwerben: so glänzte hundert Jahre später der im zweiten Lebensjahre erblindete und von seinem Vater und von West unterrichtete Saunderson als Professor der Mathematik in Cambridge: so war Kempeler, der Lehrer des blinden Fräuleins Paradis, Erfinder der Schach- und Sprechmaschine, so wirken gegenwärtig in den verschiedenen Ländern Europas Blinde als Vertreter der Wissenschaft oder als Lehrer der Jugend, wie der hochverdiente Knie in Breslau[1]. Nimmt man nun dazu, dass die Methode des Blindenunterrichtes mit steter Beziehung auf die Fortschritte im Unterrichte vollsinniger Kinder fortgebildet und namentlich auch die früher seltenen und kostspieligen Lehrmittel, wie die Bücher und Karten in Relief einer weiteren Verbreitung fähig gemacht worden sind, endlich, dass auch für das schon jetzt durch Knies Stechapparat, mehr noch durch dessen Stechmaschine wesentlich unterstützte Schreiben bald noch leichter zugängliche Hülfen sich erwarten lassen: so kann man wohl auf den schon von Graser[2] warm vertheidigten Gedanken kommen, eine Absonderung der blinden Kinder in besondere Anstalten sei nicht eben nothwendig und die Bildung derselben im Verein mit den Vollsinnigen recht wohl möglich[3].

Die Wissenschaft wird diesen Gedanken abweisen, wenn nach dem Besten gefragt wird, denselben aber für berechtigt erklären, wenn von einem Nothbehelf die Rede ist. Es ist psychologisch nothwendig, dass blinde Kinder, nämlich blindgeborne oder in den ersten Lebensjahren erblindete, durch jeden Unterricht, welcher

---

1) Knies Schriften s. in Diesterweg, Wegweiser. 4. Auflage. II. p. 596 folgg.

2) Graser, der durch Gesicht und Tonsprache der Menscheit wiedergegebene Taubstumme 1829 u. 1834.

3) (Klein), Anleitung zur zweckmässigsten Behandlung blinder Kinder von der frühesten Jugend an, in dem Kreise ihrer Familien und in den Schulen ihrer Wohnorte. 2te Aufl. Wien 1844.

nicht speciell für sie berechnet ist und durch die bunte, nicht gemäss ihrem Fassungsvermögen vereinfachte Erfahrung einen lückenhaften und an Verwirrungen und Missverständnissen leidenden Gedankenkreis erhalten. Nicht anders verhält sichs mit der Führung. Wer möchte die ersten Grundlagen des objectiven Wollens dem Zufall preisgeben, welcher hier, wo das ergänzende und kontrolirende Auge fehlt, selbst in einem sonst wohlgeordneten häuslichen Kreise, schiefe und unrichtige Eindrücke von Menschen und menschlichem Thun in Fülle bringen und damit leicht tiefe Schatten in das Gemüth werfen wird? Die natürliche Disposition der blinden Kinder zu Theilnahme und Liebe ist ausser Zweifel; das Beispiel des »sonst ganz rohen« Knaben, welcher beim Anhören des Liedes vom braven Mann bittere Thränen vergiesst[1], hat sich jedenfalls oftmals bei Zeune und seinen menschenfreundlichen Nachfolgern wiederholt: aber wie leicht kann selbst in wohlwollenden Umgebungen Ungeduld, unbeabsichtigte Härte, Missverstand diese schönste Knospe des kindlichen Gemüthes verderben! Die Offenheit für religiöse Eindrücke, welche oftmals in rührenden Ausdrücken blinder Kinder sich offenbart, wie bald kann sie verloren gehen! Die Verlockung zu geschlechtlichen Sünden, um wie viel leichter kann sie herantreten, um wie viel schrecklicher kann sie wirken bei denen, welche ohnehin mehr Veranlassung haben, ein von den äusseren Dingen abgekehrtes Leben in der eigenen Gedankenwelt zu leben!

Die grosse und schöne Aufgabe, die Blinden an den Segnungen einer christlichen Erziehung Theil nehmen zu lassen, soll also eigens den specifischen Bedürfnissen angepassten Alumnaten übergeben werden. Die nahe liegenden Befürchtungen einer Losreissung der Zöglinge aus den Verhältnissen des Lebens, insbesondere aus der wohlthätigen Wärme der Familie, einer Nichtbeachtung des früheren nicht alumnatsfähigen Alters, Vernachlässigung der besonderen Begabung: diese und andere Sorgen verschwinden, wenn das Alumnat kleineren familienartigen Umfang oder eine diesem Ziele entsprechende Gliederung hat, in den Leitern und Mitarbeitern eine auf Frömmigkeit des Herzens ruhende intensive Theilnahme an dem ein-

1) A. Zeune, Belisar. Ueber den Unterricht der Blinden. 1808. p. 123.

fachen Leben der Zöglinge wohnt[1], wenn für die Anlage von Blindeninstituten anders gesorgt sein wird, als bisher der Fall war. Eine Mehrheit und weit grössere Mannigfaltigkeit von Anstalten ist von Nöthen, verschieden nach den Lebensaltern, den Anlagen, den Lebens- und Berufskreisen! Dass aber solchen dringenden Anforderungen zum Trotz gegenwärtig im ganzen deutschen Reiche, welches doch für eherne Denkmäler und andere zwar schöne, aber unter solchen Nothständen nicht erlaubte Dinge Millionen verausgabt, nur 34 Anstalten bestehen[2] und von den unterrichtsbedürftigen Kindern etwa nur der sechste Theil gehörig versorgt ist, die übrigen Tausende aber von den Brosamen sich nähren müssen, welche von der vollsinnigen Herren Tische fallen, das ist wahrhaft empörend.

Ganz dieselbe Konsequenz ergiebt sich aus den angedeuteten ethischen und psychologischen Prämissen für die Erziehung der Taubstummen. Aber die Hinweisung auf das Alumnat wird noch dringender, weil der Taubstumme wegen seiner Unfähigkeit, die Sprache, also die Hauptquelle für Erfahrung und Umgang in sich aufzunehmen, der Gefahr einer Verkümmerung und Verfälschung seines Gedanken- und Gesinnungskreises noch mehr ausgesetzt ist als der Blinde. Einen Taubstummen bilden kann geradezu heissen einen Menschen schaffen. Innerhalb des gewöhnlichen Lebenskreises und mit den Mitteln der allgemeinen Schule ist das unmöglich.

1) Die Berichte von Klein in Wien 1830, Georgi in Dresden 1836, Knie in Breslau 1839, Flemming in Hannover 1846, Hientzsch in Berlin 1851 athmen einen solchen Geist. Eingehende Betrachtung der die Blindenerziehung betreffenden Hauptfragen enthält der sorgfältige Bericht Oelweins über den europäischen Blindenlehrerkongress i. J. 1873. Vergl. Allg. Schulz. 1876 Nr. 7—9.

2) Die ersten zusammenhängenden statistischen Angaben über das Blindenwesen werden dem verdienstvollen Lachmann verdankt in der Schrift: Ueber die Nothwendigkeit einer zweckmässigen Einrichtung und Verwaltung von Blinden-Unterrichtsinstituten etc. 1843. Die Blindenstatistik ist noch immer höchst mangelhaft. Die relativ vollständigste Zusammenstellung der betr. Zahlenverhältnisse enthält die neueste interessante Schrift M. Pablasek, Die Blinden-Bildungsanstalten etc., Wien, Hölder 1876. Ueber Preussen vergl. Allg. Schulzeitung 1876, Nr. 15.

Wenn nicht die grossen und ernsten Rücksichten der Führung Geltung verlangten, dann möchte noch über die Wahl zwischen Alumnat und blosser Schule[1] zu streiten sein, möchte der hervorgehobene Vortheil, welchen der Umgang mit Vollsinnigen für die Sprachbildung bietet, zu Gunsten des blossen Schulbesuches besonders betont werden. Wie aber die Psychologie den geistigen Zustand Viersinniger überhaupt ansehen lehrt und insbesondere die dem Taubstummen drohenden Versuchungen zu Vorurtheilen, Uebelwollen, Misstrauen, Undankbarkeit, Tücke[2] als grosse und im bunten Treiben des bürgerlichen Lebens nur zu nahe liegende Gefahren bezeichnet, wird eine gewissenhafte Erziehung nicht daran denken, das taubstumme Kind in den besten Jahren seiner Bildsamkeit fremden und zufälligen Einflüssen des bürgerlichen Lebens zu überlassen.

Eher möchte noch eine Einfügung taubstummer Kinder in die Schule der Vollsinnigen möglich erscheinen. Aber nähere Betrachtung zerstört auch diesen Schein. Vor Allem fällt der Anfang der Schulzeit weg, weil hier der Vorsprung der Vollsinnigen allzu gross ist. Haben die Taubstummen, wie bei den gegenwärtigen barbarischen Zuständen Regel ist, bis zum Alter der Schulpflichtigkeit noch gar keine Anleitung gehabt, dann ist das erste Medium der Mittheilung die natürliche Zeichensprache und hier also die französische Schule, welche der Lautsprache keinen Werth beilegt, noch nicht in Gegensatz zu der deutschen. Einstweilen schreiten die vollsinnigen weiter fort, und wenn die Taubstummen anfangen, die Formen der Sprache einigermaassen zu handhaben, sind sie noch nicht einmal da, wo jene am Anfang waren, trotzdem dass der Gang des Sprachunterrichtes für beide im Wesentlichen gleich ist und sein muss.

Freilich ist in Folge innerer Verwandtschaft der Sprachunterricht für Taubstumme immer dem allgemeinen Lehrgange verwandt gewesen. Wallis, Einer der Ersten, welche die Geschichte des

1) Erörterung der Frage über Alumnate und Schulen s. bei Haug, Ausführliche Nachrichten über zwanzig der vorzüglichsten Taubstummen- und Blinden-Anstalten Deutschlands. Augsburg 1845. p. 206—212.

2) Thatsächliches s. bei Kruse, Ueber Taubstumme und Taubstummenbildung. Schleswig 1854. p. 71 folgg.

Taubstummenunterrichtes nennt — als Erster gilt der Benedictinermönch Pedro de Ponca † 1584 — hat darum seine Theorie vom Sprachunterrichte der Taubstummen seiner im Jahre 1653 zu Oxford erschienenen englischen Grammatik einverleibt und der sinnige Holländer Ammann hat in seinem 1692 zuerst erschienenen »*Surdus loquens*« zugleich eine allgemeine »*dissertatio de loquela*« bieten wollen, in welcher er unter Anderm auch im 3. Capitel auf die Lautirmethode geführt wird. Freilich wird die Methode in der eigentlichen Sprachlehre, sowie in Religion, Geschichte, Naturbeschreibung, Rechnen u. a., immer mit den Veränderungen und Verbesserungen auf dem Gebiete der Didaktik zusammenhängen, nachdem einmal in Folge der segensreichen Thätigkeit des Abbé de l'Épée und Heinicke (1771), welche recht eigentlich als die grossen Vormünder der Taubstummen erscheinen, das Gebiet der Taubstummenbildung als eine besondere Provinz in das rechte Verhältniss zur philosophischen Pädagogik getreten ist. Aber eine besondere Provinz mit einer grossen Reihe ganz eigenthümlicher Gesetze wird die Taubstummenschule sein und bleiben müssen [1].

Leider entspricht auch hier der principiellen Anerkennung noch bei Weitem nicht die Zahl der bestehenden Anstalten. Wenn man auch den allgemeinen Maassstab von Schmalz, dass auf eine Million Bewohner 700 Taubstumme zu rechnen seien, nicht als allgemeingültig annehmen darf, da in den einzelnen Ländern eine ganz ausserordentliche Verschiedenheit obwaltet: — in der Schweiz kommt nach der Berechnung des ausgezeichneten Statistikers Franscini auf 345 Bewohner, in Kärnten auf 224, in österreich. Schlesien auf 1025, in Tirol auf 1296, in Dalmatien auf 2050 ein Taubstummer, in Preussen finden sich nach der neuesten Zusammenstellung [2] 6591 solcher Unglücklichen im schulfähigen Alter — so lässt sich doch leicht übersehen, dass in Deutschland allein etwa das Drittel

1) Schmalz, Kurze Geschichte und Statistik der Taubstummen-Anstalten und des Taubstummen-Unterrichts. 1830. — Ueber die Taubstummen und ihre Bildung in ärztlicher, statistischer, pädagogischer, geschichtlieher Hinsicht. 1838.

Ueber die Sprache der Taubstummen s. Steinthal in Prutz, Museum 1851. I. p. 904 folgg.

2) Allg. Schulz. 1876. Nr. 15.

d. h. mehrere Tausend schulpflichtiger taubstummer Kinder roh aufwachsen und mehr oder weniger verkommen. Der Ausweg, welcher in einer Ueberweisung dieser Armen in die allgemeine Schule gefunden werden sollte, ist nicht zulässig: von dem Verlangen nach besonderen Anstalten kann nicht abgegangen werden. Noch im Jahre 1740 konnte der ganze Gedanke einer regelrechten Taubstummenbildung unter die *caprices d'imagination* von Bruhier d'Ablaincourt gerechnet werden[1]: es muss die Zeit kommen, wo die vollständige Versorgung aller bildungsfähigen taubstummen Kinder als eine so selbstverständliche gesellschaftliche Aufgabe erscheint, wie die allgemeine Volksschule; noch ist sie in Gefahr, vor dem heutigen Geschlechte selbst als *caprice d'imagination* zu erscheinen. Uns wenigstens ist bis heute nur das Grossherzogthum Weimar als dasjenige Land bekannt, welches bereits seit zwei Jahren den allgemeinen Schulzwang auch auf blinde und taubstumme Kinder ausgedehnt und die Familien und Gemeinden für Erfüllung dieses Gesetzes verantwortlich gemacht hat[2].

§. 78.

b. Von Idiotenanstalten.

So schwer auch im einzelnen Falle die Grenzlinie sich bestimmen lässt, an welcher die Bildsamkeit blöder Kinder aufhört, so machen es doch die allgemeinen wissenschaftlichen Untersuchungen unzweifelhaft, dass von einem bestimmten Grade an sowohl didaktische als hodegetische Arbeit auf einen gewissen mittleren Erfolg rechnen könne. Die diätetischen Maassregeln müssen freilich immer in besonderem Maasse be-

1) Wurde doch auch Kant durch seine physiologischen Principien auf die Behauptung geführt, dass den Taubstummen nur ein Analogon von Vernunft zugesprochen werden könne! Vergl. Kant Anthropologie 1798 p. 49.

2) Eine umfassende gründliche Behandlung erfuhr neuerdings die Frage der Taubstummenbildung in Schmid Encyclopädie Bd. IX durch Dr. Firnhaber.

tont werden und schon aus diesem, wenn gleich nicht blos aus diesem Grunde hat das Alumnat als die auch für diese Abnormitäten richtigste Lebensform eine schwer lösbare Aufgabe. Der Charlatanismus, welcher aus begreiflichen Gründen besonders gern dieses Gebietes sich bemächtigt, kann nur durch die Waffen der Physiologie und Psychologie mit Erfolg bekämpft werden.

Was im Jahre 1845 aus Guggenbühls Cretinenanstalt auf dem Abendberge bei Interlaken mit ungemeiner Prätension verkündigt und mit unkritischer Leichtgläubigkeit in weiten Kreisen geglaubt wurde, das kann heutzutage als gerichtet gelten. Der Cretinismus ist nicht heilbar und die Behandlung derartiger Kranker ist nicht eine Aufgabe der Pädagogik, sondern der privaten und öffentlichen Diätetik. Die von daher erwachsenden Probleme stehen in innigem Zusammenhange mit der Sorge für das öffentliche Wohl[1] und namentlich die prophylaktischen Veranstaltungen, wie dieselben z. B. in Sardinien gegen den endemischen Cretinismus in Vorschlag gebracht worden sind[2], verdienen allgemeine Beachtung und energische Hülfe von Seiten der öffentlichen Gewalten. Die Unterscheidung zwischen Cretinismus und Schwachsinnigkeit also ist entscheidend. Für den Cretin gehört das Asyl, für den Schwachsinnigen die Bildungs-Anstalt. Gehen, einigen Gebrauch der Hände, todte Reproduktion des Eingeprägten lernt auch der Stumpfsinnige: möge er an Leitern und Treppchen, an beweglichen Spielzeugen einigen Unterricht in der Selbsterhaltung empfangen: zusammenfassen, vergleichen, unterscheiden muss derjenige können, welcher Gegenstand der Erziehung werden soll.

Das Alumnat für Schwachsinnige — die Benennung Idioten empfiehlt sich als ein brauchbares Mittel zur Unterscheidung des Cretinismus — setzt voraus, dass die beiden Hauptsysteme von Verkehrsorganen, die der sensiblen und die der motorischen Nerven,

---

1) Köste, Der endemische Cretinismus als Gegenstand der öffentlichen Fürsorge. Prag 1855.

2) *Rapport de la commission créée par S. M. le roi de Sardaigne pour étudier le crétinisme.* 1848.

wenn auch langsameren und schwerfälligen, doch einigen Dienst leisten: diesen Dienst zu vervollkommnen wird die erste und immer die hauptsächlichste Aufgabe, Handarbeit und Lautsprache eben darum das Hauptgebiet für Fundamentalübungen bleiben. Nur erst dann, wenn diese einigermaassen gelöst ist, darf an begriffliche und besonders an religiöse Bildung gedacht werden. Die in der Regel vorhandene Virtuosität in der Reproduktion, der sklavischen, gedankenlosen, täuscht leicht — wie denn auch Charlatane und in religiösem Fanatismus Verblendete von jeher in dieser Hinsicht Anderen Täuschung bereiteten [1]. Auch das Gesammtresultat wird leicht irrig geschätzt: keine Statistik ist unzuverlässiger als die der sogenannten Heilung von Blödsinnigen [2]. Noch weniger lässt sich die Dauer der durch Erziehung gewonnenen Bildung bestimmen. Die Stürme, welche in Folge der Pubertätsentwickelung hereinbrechen, verwehen leicht die mühsam gepflanzten Keime: bald versinkt die thierische Natur in die alte Stumpfheit und krankhafte Ruhe, welche nur durch die zeitenweis hervorbrechende Gewalt excitirender Affekte unterbrochen wird.

Von grosser Bedeutung hierbei sind die Grade des leiblichen Druckes, nach welchen die Blöden in Stufen geordnet werden können, und die Ursachen der Schwachsinnigkeit, nach welchen eine Abtheilung in Klassen sich ergiebt [3]. Naturanlage, später eingetretene Krankheit, Verwahrlosung und geschlechtliche Verderbtheit bringen eigenthümliche Probleme der Erziehung nahe und berechtigen zu ganz verschiedenen Erwartungen hinsichtlich des Umfangs und der Dauer der Erziehungsresultate.

---

1) Gesunde und scharfe Kritik solcher krankhaften oder sündlichen Erziehungsweise der armen Schwachsinnigen s. bei Kern, »Gegenwart und Zukunft der Blödsinnigen«. Vergl. Allgem. Zeitschrift für Psychiatrie. 1855. XII. p. 521.

2) Höchst beachtenswerthe Notizen und Winke über die Statistik der Cretinen, Blinden und Taubstummen gab 1857 Lachmann in Matthias Organ Jahrgang III. Nr. 10, 11, 12.

3) Material zur Beleuchtung der angegebenen Gesichtspunkte s. bei Rösch, Untersuchungen über den Cretinismus in Württemberg. 1844. Ders. Beobachtungen über den Cretinismus. 1850. Heft 1, 2, 3.

§. 79.

c. Von Rettungshäusern.

Die schwierigen Aufgaben der pathologischen Hodegetik führen in einer grossen Anzahl von Fällen auf gebieterische Forderungen hinsichtlich des Lebenskreises, durch welchen das sittlich kranke Kind umschlossen werden soll. Eine der wichtigsten unter den hier in Frage kommenden Lebensformen ist das eigenthümliche Alumnat, welches von seinem Zweck den Namen der Rettungsanstalt erhalten hat. Die heilende und erziehende Kraft dieser Lebensform ist nächst günstigen äusseren Verhältnissen vor Allem an die Voraussetzung gebunden, dass die Leiter ein hinlängliches Maass von Einsicht und gläubiger Liebe besitzen, um fernere böse Einflüsse erfolgreich abzuhalten und edlere Interessen sowie löbliche Gewöhnungen zu pflanzen.

Die Aufgabe der Rettungsanstalt ist offenbar eine sehr zusammengesetzte. Abgesehen von ihrer Qualität scheint sie schon durch ihr blosses Dasein eine pädagogische Wohlthat zu sein. Sittliche Krankheit nämlich, mag sie im objektiven Wollen, also im Kreise der natürlichen Neigungen, Begehrungen, Gewöhnungen liegen, oder im subjektiven, also im Kreise der corrupten Werthschätzungen, Vorsätze und Maximen ihren Sitz haben, kann leicht in einem solchen Grade über den gesammten Gedankenkreis sich verbreiten, dass einzelne Correkturen, Maassregeln der Unterstützung oder Behütung so wenig anschlagen, als bei gewissen Klassen und Graden leiblicher Krankheiten einzelne Kurarten. Die Analogie lässt sich fortsetzen. Veränderung des Wohnorts ist für leibliche Zustände der bezeichneten Art oftmals die erste und einzige Vorbedingung: Losreissung aus dem bisherigen Lebenskreise für gewisse sittliche Krankheiten die nächste und wesentlichste Forderung. Das heisst, es muss wo möglich mit allen Erinnerungen gebrochen, die Gewalt neu eindringender Anschauungen muss zur Ueberwältigung des vergifteten Gedankenkreises benutzt werden, um gleichsam auf dem so entstehenden freien Raume Neues, d. h. neue Neigungen, Interessen, Werthschätzungen pflanzen zu können. Dieser Forderung entspricht,

so zu sagen durch sein blosses Dasein, das Rettungshaus. Freilich nicht dieses einzig und allein. Es kann die Erinnerung an die Waisenfrage wohl leicht den Gedanken an eine Art von Kosterziehung, d. h. Unterbringung in Familien, wecken. Dem Bedürfniss der Losreissung und Verpflanzung in neuen Boden genügt auch diese Form der pathologischen Behandlung. So kommt also die Frage näher, ob denn in der specifischen Natur der Rettungsanstalt die Hoffnung auf Lösung der Aufgabe mehr Grund und Garantieen antreffe als in der Familienerziehung von Pflegeeltern? Die Principien für die Entscheidung zu finden, ist nicht schwer, wohl aber die Anwendung auf den einzelnen Fall.

Soviel ist nämlich von vornherein klar, dass die Unterbringung sittlich Kranker in Familien weit mehr Segen verspricht, weil die zahllosen Hülfen, welche in der Gemeinsamkeit des häuslichen Lebens liegen, die bedeutungsvollen Momente, auf welche oben (§. 54 und 55) hingewiesen worden ist, durch keine andere Veranstaltung sich ersetzen lassen. Die Reden von Schlauheit und Gewinnsucht des »gemeinen Mannes« müssen hier, sofern sie auf Allgemeinheit Anspruch machen, eben so bestimmt zurückgewiesen werden wie oben bei der Waisenfrage. Freilich sind die Pflegeeltern, auch die besten, noch immer keine natürlichen Eltern: sie stehen aber diesen, deren Kraft in dem gegebenen Falle sittlicher Erkrankung als unzureichend angenommen werden muss, an Wirksamkeit immer noch am nächsten und wenn sie *wollen*, werden sie — das ist unzweifelhaft — vieles leisten können, wozu die Anstalt schwerlich das Vermögen hat.

Alles kommt hier auf *Unterscheidung* an und eine allgemeine Betrachtung, wie dieselbe unter dem Titel: »Schatten- und Lichtseiten der Rettungsanstalten« angestellt werden kann, führt zu keinem brauchbaren Resultate[1].

Die *Grade* und *Arten* der sittlichen Krankheiten sind es, welche unterschieden werden müssen. Alle niederen Grade *können* in geeigneten Kostfamilien geheilt werden und darum *sollen*

1) Belege zu dem Gesagten finden sich in der sonst ausgezeichneten Schrift von L. *Völter*, Geschichte und Statistik der Rettungsanstalten für arme verwahrloste Kinder in Württemberg. Stuttgart 1845. p. 61—76.

sie ihnen übergeben werden: Kindern dieser Art werden auch christliche Familien sich öffnen. Wer hier kein Vertrauen in die Lebenskraft der Liebe in dem menschlichen Herzen setzen, keine Zuversicht zu der alle Zweifel überwältigenden Macht des Evangeliums haben könnte, den dürfte eine Einsicht in die Akten des Jenaischen Hülfsvereins, in die Resultate einer mehr als zwanzigjährigen Erfahrung leicht eines Besseren belehren. Es sind keineswegs, wie de Gérando annimmt[1], »noch unschuldige Kinder, welche blos die Abwesenheit oder das äusserste Elend ihrer Eltern ohne Schutz lässt«, nein! es sind Kinder, welche »mit verderblichen Präcedentien, mit zweideutigen Symptomen ankommen«, und dennoch werden sie aufgenommen, und dennoch werden sie nach Ablauf mehrerer Jahre mit neuer Kraft entlassen! Die meisten von ihnen haben erst so ihre Familie gefunden, Familiengefühl kennen gelernt, halten und ehren die neuen Bande, wie Kinder gesünderer Verhältnisse die Bande des Bluts.

Aber ganz anders stellt sich die Sache, wenn mit vorgerückterem Alter tiefere Verdorbenheit der Lebensanschauung, grobe Unwissenheit und Unkultur, maasslose Herrschaft sinnlicher Triebe zusammenkommt: hier werden hülfreiche Pflegeeltern sich nicht finden, gesunde Familien sich nicht hinlängliche Kraft zutrauen dürfen, die Gefahr der Ansteckung für ihre eigenen Glieder fürchten müssen. Für Kranke solcher Art und solchen Grades eignet sich nur das Alumnat.

Die Aufgabe für eine solche Anstalt, für das Rettungshaus, ist oben bestimmt. Die Principien, nach denen jedes Alumnat gemessen werden muss, werden hier wo möglich zu verstärkten Forderungen: es kommen hinzu die inhaltsschweren Weisungen der pathologischen Hodegetik, unter welchen nächst den für alle Fälle geltenden Maassregeln des Unterrichtes und der Gewöhnung immer diejenigen besondere Betonung finden müssen, welche gerade durch die specifische Natur der einzelnen Krankheit geboten sind. Die Gefahr, das Individuelle zu übersehen, liegt an sich ausserordentlich nahe und wird

1) De Gérando, Die öffentliche Armenpflege, im Auszuge übersetzt und mit Anmerkungen begleitet von Dr F. J. Buss, Bd. II, Abth. 1, p. 341. S. Völter l. c. p. 60.

noch vermehrt durch den natürlichen Zug verderbter Naturen zu Verstellung und Accommodation der Oberfläche des eigenen Wesens an die allgemeinen gesetzlichen Formen. Es kann in den Leitern leicht die grundfalsche verderbliche Ansicht entstehen, durch die Annahme der wohlbedachten heilsamen Lebensformen der Anstalt sei eine Umwandlung des verderbten Gedankenkreises hervorgebracht worden. Hier ist vor Allem der Unterricht ein unentbehrlicher Bundesgenosse, nicht blos, obgleich in erster Linie, weil er in der Pflanzung von Interessen neue Lebensquellen aufschliesst[1], sondern auch darum, weil er Gelegenheit eröffnet, in das Innere des Kranken zu schauen. Die Art, wie die Gaben des Unterrichtes aufgenommen, und die Ausdauer, mit welcher sie festgehalten werden, ist in der Regel entscheidender als die leichtere oder schwere Eingewöhnung in Kultus und Lebensordnung des Hauses.

So weist Alles zurück auf die Persönlichkeit der Leiter, denen die Ansammlung und Verwerthung aller der individuellen Erfahrungen zur Aufgabe gemacht werden muss. Eine ungeheure Aufgabe! Schon aus diesem Grunde muss der Ausdehnung der Rettungsanstalt eine ziemlich enge Grenze gesetzt werden: begreiflicher Weise kommen die Motive, welche für die Alumnate ohne Unterschied die Forderung der extensiven Beschränkung erzeugten, auch hier zur Geltung, vor Allem die Forderung der Einheit. Auf dem Gefühl der unmittelbarsten Abhängigkeit von dem Centrum des Ganzen, dem Hausvater, ruht die Wirksamkeit der objektiven wie der subjektiven Maassregeln der Anstalt. Sollte in einer Rettungsanstalt noch heute die Institution des Altonaer Waisenhauses vom Jahre 1803 sich vorfinden, dass die Strafen durch den »Hausknecht«[2] ertheilt werden, so wäre von dem einen Momente aus der Schluss auf die unrichtige Anlage des Ganzen gerechtfertigt. Vertheilung und Uebertragung der hausväterlichen Wirksamkeit an mehrere jüngere Gehülfen oder »Brüder«, wie in der bedeutendsten und grossartigsten Rettungsanstalt Deutsch-

1) S. oben §. 32. Vergl. Palmers Anerkennung dieses Satzes für die Rettungsanstalten, Pädag. p. 715.

2) Funk, Geschichte und Beschreibung des Waisenhauses in Altona p. 173. »Eine Maassregel, welche nur in der jesuitischen Pädagogik ihren würdigen Vorgang findet.« Palmer, Pädag. p. 711.

lands; in dem »Rauhen Hause« versucht worden, erregt natürliche Bedenken, welche sich nur unter der Voraussetzung einer bedeutenden Persönlichkeit in der Oberleitung wesentlich mindern[1], weist aber auf die aus früheren Untersuchungen über Waisenanstalten bereits als berechtigt bekannte Kolonie als auf eine Form hin, welche allein befähigt, für mehrere der schwersten, bereits angedeuteten Probleme die Lösung zu versuchen[2].

Ueberhaupt sind noch viele Fragen unbeantwortet und es muss sich zeigen, ob die Gegenwart, welche der Gründung von Rettungshäusern ein fast leidenschaftliches Interesse zuzuwenden begann, Kraft haben werde, an dem Ausbau des ganzen Systems mit Erfolg zu arbeiten. Am Anfang des Jahrhunderts erhob sich die Idee einer Erziehung der Verwahrlosten nur an einzelnen Orten. Pestalozzi ist der Vater auch dieses grossen Gedankens, Fellenberg und J. Falk seine nächsten Nachfolger. Die Asyle früherer Zeiten, wie das von Th. Odescalchi zu Rom 1688 und das von Robert Young zu St. Georges Fields in London gestiftete, haben nur die Bedeutung erster Ankündigungen der Idee. Aber vom Jahre 1813 an bis hierher wie viele solche Denkmäler der rettenden Liebe! Schon im Jahre 1846 zählte das eine Württemberg 23 Rettungsanstalten mit 955 Zöglingen: in ähnlicher Weise, wenngleich nicht mit einer solchen eminenten Energie, sind seitdem fast alle deutschen Länder an die Arbeit der Gründung gegangen[3]. Ja schon hat — nachdem namentlich die zusammenhängenden Aufgaben der Armenpflege und des Gefängnisswesens durch Schriften wie die von Julius[4] zum Gegenstande allgemeineren ernsten Nachdenkens gemacht worden waren — die Mode, welche auch die würdigsten Gebiete nicht verschont, sich der Sache zu bemächtigen angefangen und an mehr als

1) Wedderkop, Das rauhe Haus 1861.

2) Auch L. Völter erklärt die Colonie für die günstigere Form der Rettungsanstalt l. c. p. 246.

3) Die Schweiz hatte schon 1845 zwanzig wohleingerichtete Rettungsanstalten, über welche die lehrreichen Mittheilungen Zellwegers interessante Mittheilungen enthalten. Zellweger, Die schweizerischen Armenschulen nach Fellenbergschen Grundsätzen. Trogen 1845.

4) Dr. Julius, Jahrbücher der Straf- und Besserungsanstalten, Erziehungshäuser, Armenfürsorge und anderen Werke christlicher Liebe. 1830 ff.

an einem Orte wurde mit einem Eifer, als ob die Zeit der Klösterstiftungen wiedergekommen wäre, ein Rettungshaus gebaut, zu welchem dann aus weiteren Kreisen die verwahrlosten Kinder geschäftig zusammengesucht werden mussten.

Der praktischen Pädagogik wird aber trotzdem, dass blinder Eifer oft nicht die rechten Verhältnisse sich suchte, unter den sittlich kranken Kindern die unumgänglich nothwendige Auswahl nicht traf und Leute ohne wahren Beruf blos nach der Parteifarbe mit der Oberleitung betraute, auf dem grossen Arbeitsfelde der rettenden Liebe manche gesunde Frucht erwachsen. Die Thätigkeit eines Zeller in Beuggen ist nicht blos für Hunderte von geheilten Kranken, sondern auch für die pädagogische Heilkunde selbst von Segen [1]. Bis jetzt beanspruchten die Rettungsanstalten mit wenigen Ausnahmen gar nicht die Hülfe des Staates. Wie in Württemberg in 24 Jahren 924,680 Gulden durch die Gaben der freien Liebe aufgebracht wurden [2], so wiederholte sich auch in anderen Ländern diese Opferfreudigkeit. Nur dann, wenn das Gebiet auch ferner von aller fremden Einmischung rein erhalten wird, ist gedeihliche Fortentwickelung aus den ersten Anfängen — denn anders dürfen die bisherigen Leistungen bei allem Glanz der Resultate [3] nicht angesehen werden — zu erwarten. Der Staat würde — wie Palmer mit den Worten Magers treffend es ausspricht [4] — auch hier wie immer, wo es sich um Kirche und Schule handelt, »einer Quelle gleichen, in welcher hineingeworfenes Holz incrustirt«.

1) Zeller, Beuggener Monatsblätter. Ders. Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armen-Schullehrer. 2 Aufl. Basel 1851.

2) L. Völter l. c. p. 424.

3) z. B. die Tuttlinger Anstalt bezeichnet von 108 Zöglingen als gerathen 58, als zweifelhaft 25, als missrathen 6; die Kirchheimer Anstalt von 93 Zöglingen als gerathen 44, mittelmässig 25, schlecht 9. Vergl. L. Völter l. c. p. 230 u. 231.

4) Palmer, Pädag. 2. Aufl. p. 403 (in d. 3. Aufl. weggelassen).

Zweiter Abschnitt.

Von den Schulen besonderer Art.

§. 80.

Die Uebersicht über die möglichen Schulen schliesst selbstverständlich alle, einem bestimmten Lebenszwecke, nicht aber der Erziehung dienenden als Fachschulen von vornherein aus und stellt Gymnasium und Volksschule als die beiden einzigen Hauptklassen hin. Das Gymnasium gilt so als diejenige Anstalt, welche auf möglichst tiefen Unterlagen erbaut zur weiteren Benutzung wissenschaftlicher Hülfsquellen und zur Theilnahme an der Leitung der Gesellschaft in den Stand setzen soll, die Volksschule als diejenige Anstalt, welche auf möglichst einfacher Grundlage erbaut zwar nur auf gelegentliche Erweiterung des Unterrichtes von Seiten des bürgerlichen Lebens rechnet, aber zur fortgesetzten Aufnahme und Verarbeitung der zur geistigen und sittlichen Gesundheit des individuellen und socialen Lebens nothwendigen Elemente befähigen soll. Der zwischen beiden Anstalten liegende Raum wird durch das niedere Gymnasium oder die Mittelschule und durch die höhere Volksschule ausgefüllt.

Wenn es sich darum handelt, die Mannigfaltigkeit der Unterrichtsanstalten zu überschauen, so können nur die Zwecke, denen diese Anstalten zu dienen bestimmt sind, maassgebend sein. Darnach zerfallen die letzteren in Berufsschulen und Erziehungsschulen. Für die praktische Pädagogik haben nur diejenigen, welche innerhalb der Sphäre des erziehenden Unterrichtes liegen, Bedeutung. Erziehungsschulen befähigen freilich auch zu bestimmten Berufsthätigkeiten, aber nur mittelbar, wie ja dem gesammten Unterricht durch die philosophische Pädagogik die Bestimmung zugesprochen ist, nächstdem, dass er der Erziehung dient, auch mittelbar die zur Verfolgung erlaubter Zwecke günstige Disposition dem Schüler zu geben (§. 21, p. 35). Das Gymnasium befähigt also für den höheren, die Bürgerschule für den niederen Dienst. Aber das Wesen dieser

Anstalten wird durch jene mittelbare Beziehung nicht getroffen: das ist gegeben in der Idee des erziehenden Unterrichtes. Ihr specifischer Unterschied kann demnach nicht in der Verschiedenheit der Berufsarten liegen, in welche sie gleichsam münden: er muss in dem Unterrichtsbedürfniss selbst begründet sein.

Nun liegt auf der Hand, dass die Führung, als deren Bundesgenosse ja der gesammte Unterricht arbeitet, einen gewissen Grad von Kultur des Gedankenkreises annehmen muss, welcher als ein Minimum nicht fehlen darf, wenn die Gesinnung des Zöglings eine den Zügen der pädagogischen Teleologie entsprechende Richtung erhalten soll. Dieses Minimum zu geben, ist die Aufgabe derjenigen Unterrichtsanstalt, welche der Sprachgebrauch mit nicht sehr glücklich gewähltem Namen bald Elementarschule, bald niedere Volksschule, bald Volksschule schlechthin nennt[1]. Jeder Zusatz an Bildungsstoff und demgemäss an Bildungszeit fällt unter den Gesammtbegriff des nicht unbedingt Nothwendigen, sondern des Wünschenswerthen. Hierzu kommt eine zweite Erwägung. Die gesammte Gesellschaft zerfällt nach natürlichen Gesetzen in die beiden Hauptbestandtheile der Leiter und der Geleiteten. Die Letzteren sind offenbar diejenigen, welchen das Minimum von Kultur des Gedankenkreises zu Theil ward, die Ersteren diejenigen, welche bis zur wissenschaftlichen Beherrschung eines reicheren Gedankenkreises vordringen konnten, diejenigen, welche man wohl auch den »leitenden Stand«[2] nennen kann. Zum Eintritt in diesen Stand durch Hinleitung zur wissenschaftlichen Bildung zu befähigen, ist die Aufgabe derjenigen Schulanstalt, welche somit als die höchste sich darstellt, des Gymnasiums.

Zwischen diesen beiden Grenzen sind Schulen verschiedener Grade denkbar, die gewöhnliche Sprache bezeichnet dieselben ziemlich unbestimmt durch die Namen der Land- und Stadtschulen, der zweiten und ersten, auch der höheren Bürgerschule, wohl auch der Unterrealschule, des Pädagogiums, der lateinischen Schule, des Lyceums. Die Bedürfnisse, denen die verschiedenen Schulorganismen entsprechen sollen, wurzeln in dem Anschauungskreise der

1) Entwickelung u. Ausführung dieser Aufgabe findet sich in d. Allg. Schulz. 1873. Nr. 1—4.

2) Schleiermacher, Erziehungslehre p. 487.

Familien und Lebenskreise, aus denen die Kinder hervorgehen und denen sie zugeführt werden sollen. Unterschiede des bestimmten Standes werden mittels dieses Einflusses auf den Gedankenkreis sich hier von selbst geltend machen, aber nächstdem müssen Beschäftigungen, Gegend und Natur der Wohnsitze, Traditionen, sociale Zustände und Ereignisse als Momente angesehen werden, welche auf die Bestimmung der Art und des Umfangs der Schulanstalten entscheidenden Einfluss ausüben.

Gymnasien und Volksschulen sammt den zwischenliegenden Anstalten werden demgemäss im Laufe der Zeiten sich nicht gleich bleiben. Veränderungen in dem bestimmenden Hauptfaktor, dem Kulturideal der gesellschaftlichen Kreise, bereiten sich nur sehr langsam vor: sind dieselben aber einmal eingetreten, so suchen sie sich vor Allem in entsprechenden Schulanstalten ihren Ausdruck. Die Geschichte der Schulen im Zeitalter der Reformation, Friedrichs des Grossen, der französischen Revolution, der Befreiungskriege bietet Belege in Fülle von der überwältigenden Macht, mit welcher neue Ideen alte Schulformen sprengten und neue schufen. So liessen auch in der Gegenwart die Bewegungen, welche zunächst auf dem Gebiete der Volksschule durch die preussischen »Regulative« hervorgerufen, von da aber weiter fortgepflanzt wurden, das Vorhandensein ähnlicher Gewalten ahnen, welche nicht ungestraft verletzt und unbeachtet gelassen werden, endlich aber, als die Zeit erfüllt war, die unheilvollen Fesseln zerbrechen mussten.

---

1. Von der Gymnasialpädagogik.

§. 81.

Das Unterrichtsbedürfniss, welches dem älteren Gymnasium zu Grunde liegt, hat im Laufe der Zeiten auf die Gründung einer auf demselben Princip ruhenden, in den Mitteln aber specifisch verschiedenen Anstalt, des Realgymnasiums geführt. Demnach begreift die Gymnasialpädagogik zwei Disciplinen in sich, von denen die eine das humanistische, die andere das realistische Gymnasium behandelt. Die Unter-

suchung wird vorerst die Aufgabe und Bestimmung des Gymnasiums erörtern und bei der Angabe der Mittel und Wege, Hülfen und Hindernisse nächst dem Gemeinsamen das einer jeden der beiden Anstalten Eigenthümliche hinstellen. Die im Laufe der Untersuchung sich ergebende Nothwendigkeit einer Scheidung zwischen höheren und niederen Gymnasien innerhalb der beiden Klassen führt auf die entsprechenden praktischen Disciplinen.

Die Disposition für die Untersuchungen der Gymnasialpädagogik ist leicht gefunden, dieselbe lehnt sich als eine abgeleitete Disciplin an das System der Pädagogik an. Es gilt, die Resultate der philosophischen, historischen, praktischen Pädagogik zur Lösung der das Gymnasium betreffenden Fragen zu verwenden.

Da das Gymnasium ein im Laufe der Jahrhunderte Entstandenes und mannigfach Verändertes ist, so tritt hier die Frage nach der Stellung, welche dasselbe zu dem jedesmaligen Zeitbewusstsein genommen habe, mit besonderer Betonung auf. Die Gymnasialpädagogik wird demnach eine historische Darlegung der verschiedenen Zielpunkte und Mittel, welche sich von den Zeiten des Triviums und Quadriviums an bis auf den heutigen Tag bald auf längere bald auf kürzere Zeit in Geltung erhielten, als die beste Orientirung über die Hauptprobleme ansehen. In diesem ersten historischen Theile erscheint z. B. die Tyrannei des Lateinischen als etwas eben so Natürliches als die ins Maasslose gehende Reaktion des Philanthropismus: hier wird ferner klar, dass dem Gymnasium unter der Oberherrschaft der Kirche sein Lehrplan ebensowohl verdorben wird wie unter dem Einfluss der Weltkinder, indem die erstere von Vincent von Beauvais an bis in das neunzehnte Jahrhundert an die Beschäftigung mit dem heidnischen Alterthume Befürchtungen der ernstesten Art knüpfend, die Studien einzuschränken versucht, die letzteren von Montaigne und Basedow an bis zu den Neuerern der Gegenwart den Forderungen des Lebens Rechnung tragend, den Lehrplan mit einem für die Praxis nützlichen Vielerlei angefüllt haben wollen: hier erscheint auch die wichtige Streitfrage des Realismus im Zusammenhange mit den grossen Fragen des Zeitalters längst vorbereitet, näher und näher herankommend, endlich durchbrechend,

anfangs innerhalb der Gymnasien selbst Vermittelung fordernd, endlich in Gründung von Realschulen als einer Art von niederen Fachschulen Lösung findend, bis dann von hier aus eine Annäherung an den Gymnasialstandpunkt angestrebt und unter dem Namen der höheren Realschule oder des Realgymnasiums versucht wird.

Diese und andere auf historischem Grunde erwachsenen Fragen soll nun die Gymnasialpädagogik in ihrem zweiten, dem philosophischen, und in dem dritten, dem praktischen Theile bearbeiten. Zunächst handelt es sich darum, die Zielpunkte und die Mittel zu bestimmen, das ergiebt eine Art Teleologie und Methodologie. Die Zielpunkte liegen bereits in der philosophischen Pädagogik vor, wenn von der Ansicht ausgegangen wird, wie sich ziemt, dass das Gymnasium für die Erziehung des Individuums unverkümmert das Höchste bieten und so für den »leitenden Stand« heranbilden solle. Einseitigkeiten, wie die oft verkündigten Sätze, dass der Begriff des Gymnasiums nur der einer Vorbereitungsanstalt für wissenschaftliche Studien sein solle, fallen unter solchen Voraussetzungen von selbst weg und auch die inhaltsschwere Formel: »dass dasselbe zu einer tieferen Auffassung des nationalen Lebens in seiner Besonderheit und in seinem Zusammenhange mit der Gesammtentwickelung des Menschengeschlechtes vorbilden solle«[1], bezeichnet nur das specifische Merkmal, reicht aber für sich selbst nicht hin, um die Idee des Gymnasiums in ihrer ganzen Grösse und Schönheit auszudrücken.

Schwieriger ist die Frage nach den besten Mitteln zu beantworten. Hier ist recht eigentlich der Boden für die widerwärtigen Verhandlungen über Humanismus und Realismus, hier baute von jeher der Aberglaube von der formalen Bildung und der Gymnastik des Geistes gern sich an: hier wurde durch Substitution verschiedener Begriffe, indem man z. B. Kenntniss des klassischen Alterthums und philologische Tüchtigkeit in den alten Sprachen als identisch setzte, am häufigsten Irrthum und Wahrheit gemischt. Die Untersuchung wird, fussend auf den Schätzungen der philosophischen Didaktik, hier den einzelnen Unterrichtsmaterien ihr Recht zu Theil werden lassen und als Endresultat den Satz hinstellen, dass

---

1) Mützell, Zeitschrift für d. Gymnasialwesen I, 1, 45 ff. I, 3, 82 ff. 2, 114 f. 600 ff. 3, 355 f. 391 ff. 401 ff. 4, 25 ff.

eine Bildung des leitenden Standes ebensowohl möglich sei durch das humanistische wie durch das realistische Gymnasium, wenn nur beide, jedes auf seine eigene Weise, die Darstellung menschlicher Verhältnisse und demgemäss des durch seine geistige Gesundheit alles überragenden klassischen Alterthums[1] zur Grundlage der ethischen und ästhetischen Bildung, Sprachen, hier die alten, dort die neuen, als die unentbehrlichsten Werkzeuge für philosophische Bildung im weitesten Sinne des Worts benutzen, Mathematik als eine Hauptquelle des spekulativen Interesses und als unentbehrliches Hülfsmittel für höhere Naturkenntniss, diese letztere aber als ein kostbares Besitzthum ansehen, an welchem arm zu sein schimpflich, für welches wenigstens bestimmte positive Dispositionen in sich zu tragen auch dem Humanisten besonders wohl anstehe. Auf solcher Einheit in der Grundanschauung lässt sich das Mehr oder Weniger für die beiden Klassen von Gymnasien leicht so bestimmen, dass immer demjenigen Lehrstoff in dem einen ein grösserer Raum gestattet wird, welchem nach menschlichem Ermessen gemäss seinem Zusammenhange mit der vorgestellten oder angestrebten Berufssphäre ferneres Fortleben und Wachsthum gesichert ist. Es gilt nun, die Bedingungen für eine solche Wirksamkeit der Gymnasien zu bestimmen: das ist die Aufgabe des dritten Theils, der praktischen Gymnasialpädagogik.

Die Idee des Gymnasiums führt auf ein Problem, welches dem Schulregimente von mehreren Seiten als ein bedeutungsvolles gestellt wird. Es handelt sich darum, eine solche Mannigfaltigkeit von Schulen zu gründen oder wachsen zu lassen, dass die verschiedenen Naturen nach Graden der Begabung und des Interesses den ihnen zusagenden Boden zu finden vermögen. Auch für das Gymnasium ist das von der grössten Wichtigkeit. Nach den Anforderungen, welche an dasselbe, das humanistische wie das realistische, gestellt werden mussten, kann das Aufnahmegesetz nicht anders lauten als dasselbe bereits 1841 aufs Entschiedenste von M. Seebeck ausgesprochen worden: aufnahmefähig ist »ein für geistige Interessen

---

1) Vergl. die durch Wärme und Präcision gleich ausgezeichnete Schrift (von M. Seebeck): Einige Worte zur Verständigung über Sinn und Zweck unseres Gymnasialunterrichtes. Jena 1841.

angeregter, für ideelle Auffassung des Lebens empfänglicher und zu selbständigem und streng wissenschaftlichem Denken wohl befähigter Kopf«[1]. Bevor nicht die Gymnasien ebensowohl von der trägen Masse der Mittelmässigen als von dem ihnen aufgedrungenen Haufen der Interesselosen befreit werden — so lange bleiben alle Anforderungen an die Gymnasien in der Luft schweben. Die obersten Behörden in mehreren Staaten arbeiteten bisher, ohne es zu wissen, unausgesetzt am Ruin der Gymnasien. Wenn künftige Rechnungsbeamte, Baukondukteure, Lieutenants, Forstleute, Aspiranten des Freiwilligen-Dienstes durch die omnipotente Staatsgewalt in die Gymnasien hineingetrieben werden, dann sind diese Anstalten schmählich herabgedrückt und ihr Einfluss auf Erhebung und Veredlung der Geister muss immer geringer werden. Sie erscheinen als blosse Vorstufen zum Staatsdienste, denen man ungestraft nicht ausweicht, als Pflanzstätten des egoistischen Interesses. Giebt es eine schwerere Versündigung an der Idee des Gymnasiums, als die, deren so das Gouvernement sich schuldig macht?

Man kann eine Minderung des Schadens in der Thatsache finden wollen, dass nicht wenige Schüler der Gymnasien aus den unteren Klassen abgehen: aber man täuscht sich. Wenn Unberufene durch die Worfschaufel der Examina endlich herausgeworfen werden, so müssen sie ja doch Jahre lang als träge Masse das Ganze gelähmt haben: wenn sie dann von einer strengeren in eine laxere Anstalt ziehen, so helfen sie letztere in ihrer Immoralität noch mehr befestigen: wenn sie aber aus freiem Entschlusse die ganze Carrière verlassen, so nehmen sie nichts mit als die ersten Anfänge einer auf längere Zeit und sorglichen Fortbau berechneten Bildung, gleichsam Trümmer eines ihnen bestimmten Gebäudes, an welche dann die Praxis des Lebens ungeordnete Massen ansetzen wird. Zu solchen traurigen Betrachtungen giebt die Statistik der Gymnasien erschreckend viele Beispiele. So wie das Gymnasium zu Bonn in den 21 Jahren von 1833—1854 unter 1214 entlassenen Schülern nur 265 reif gewordene, dagegen 949 unausgebildet gebliebene zählte: so wiederholt sich dieses Verhältniss an vielen anderen Orten, ja bis-

1) (M. Seebeck) Ueber Sinn und Zweck etc. p. 14.

weilen noch bei Weitem ungünstiger, wie z. B. in Coblenz, wo in 17 Jahren von 1539 entlassenen Gymnasiasten 1358 als unreif abgingen [1].

Wenn für alle, den hohen und schwierigen Aufgaben des Gymnasiums nicht gewachsenen Kräfte der entsprechende andere Boden gesichert, d. h. hier eine oder mehrere zwischen der Bürgerschule und dem Gymnasium stehende Anstalten — wir könnten sie Untergymnasien oder Mittelschulen nennen, — zur Befriedigung des entsprechenden Unterrichtsbedürfnisses bereit stünden: dann erst möchten die immer und immer wieder sich erneuenden Vorschläge zur Heilung der Gymnasialgebrechen mehr werden als blosse geschichtliche Denkmäler und Beweise von der Tiefe und Innigkeit der deutschen Pädagogik [2]. Die im Jahre 1848 hervorgetretene und seit dem Siegesjahre 1870 mit übelangebrachtem Patriotismus angepriesene Idee eines Gesammtgymnasiums sowie der Plan, die Sprachstudien der Gymnasien zu beschränken, so verschieden dieselben auch in der Ausführung sich ausnehmen, ruhen doch beide auf der Voraussetzung von der Nothwendigkeit einer Concession gegen diejenigen Interessen des Staatsdienstes und des bürgerlichen Lebens, denen das Gymnasium unmittelbar zu dienen gar nicht bestimmt ist.

Der dritte Theil der Gymnasialpädagogik wird unter solchen Voraussetzungen aus der allgemeinen Lehre vom Schuldienste, von den Rechten und Pflichten der einzelnen Lehrer, dem Kollegium, dem Direktor die meisten Sätze unverändert entnehmen. Das — so zu sagen — purificirte Gymnasium kommt dem Ideal der Schule am nächsten. Der Lehrplan wird im Geiste des hier geradezu typischen

---

1) Werthvolle Notizen und rücksichtslose Mittheilungen wie anregende Gedanken in Fülle bietet das nachstehende Werk, — zugleich ein gewichtvoller Protest gegen die preussische Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und höheren Bürgerschulen vom 6. October 1859 —: P. Ch. Sternberg, Die unabweisbare Nothwendigkeit einer gründlichen Reform der Gymnasien. Stuttgart 1860.

2) Die kürzeste Mittheilung über die bis 1850 ans Licht getretenen Reformpläne für das deutsche Gymnasium bietet die lichtvolle Darstellung von Mützell, Pädagogische Skizzen die Reform der deutschen höhern Schulen betreffend. Berlin 1850 und Mager, Revue 1850 Dez. Abth. I. Nr. 12. p. 351—398.

Satzes aus Aristoteles entworfen werden[1]: »Die Jugend wird im Zeichnen unterrichtet, nicht um sich beim Kaufe und Verkaufe von Hausgeräthen und anderen Kunstsachen nicht hintergehen zu lassen, sondern um Einsichten in das Wesen der körperlichen Schönheit zu erlangen; denn überall auf das Vortheilhafte zu sehen, ist des Freien und Edelsinnigen unwürdig.« Aber nicht blos entworfen, sondern auch gehandhabt. Gegenwärtig ist es eine gar nicht auffällige Thatsache, dass das egoistische, berechnende Interesse Alles nur nach dem Verhältniss zum Examentarif schätzt und betreibt. Erscheinungen wie die im Juli 1861 auf dem Turnplatze eines grossen Staatsgymnasiums von Norddeutschland beobachtete, dass die Primaner auf dem Turnplatze — jedenfalls nicht ohne Mitwissen des inspicirenden Lehrers — anstatt am Turnunterricht Antheil zu nehmen — regelmässig griechische Exercitia arbeiteten — werden in demjenigen Gymnasium eine sittliche, ja psychologische Unmöglichkeit sein, in welchem nicht für ein Abiturientenzeugniss, Befreiung vom Militairexamen und für andere Privilegien gearbeitet wird. Auch das Schulleben wird hier am ehesten im Geiste einer edlen Freiheit verlaufen und namentlich in der Prima wird die Frucht eines Umgangs mit den Würdigsten aller Zeiten in freiem männlichem Gehorsam sich offenbaren. Ein Direktor von echtem Beruf wird immer wie Th. Arnold bekennen[2]: »Wenn ich mich auf meine Sexta (Prima) verlassen kann, dann giebt es keinen Posten in England, mit welchem ich den meinigen vertauschen möchte.« Anstatt des verfälschten Ehrgefühls der Prima, welchem heutzutage selbst Direktoren oft genug schmeicheln, und dem unsaubern Korporationsgeiste, welcher nur Rechte aber nicht Pflichten kennt, wird dann die von allen grossen Rektoren seit Trozendorf[3] bis Fr. A. Wolff[4] aufgerufene echte sittliche Mitwirkung der Primaner bei der Organisirung oder Regierung des kleinen Schulstaates eine liebgewordene Form des Daseins werden, ein Moment, welches einstens für so

---

1) *Aristot. Polit.* VIII, 3. Ein Lieblingssatz von Fr. A. Wolff.

2) Heintz, Thomas Arnold p. 81. *Stanley*, *The life and Corresp.* p. 100. Cf. p. 101 »*the Sixt Form the ordinary corrective for the ordinary evils of a public school.*«

3) Ueber Trozendorf Löschke l. c. p. 28 ff.

4) Ueb. Fr. A. Wolff: Arnoldt, Fr. Aug. Wolff. 1861. Bd. 1. p. 60.

selbstverständlich und zugleich natürlich galt, dass die ehrwürdige kurbraunschweigische Schulordnung vom Jahre 1738 unter den wiederkehrenden Thätigkeiten des Lehrers oder Rektors aufführt: »Er unterredet und berathschlagt sich gleichsam mit ihm (dem Schüler), wie dieses oder jenes Gute in der Schule zu stiften«[1].

Die Realisirung der Idee des Gymnasiums ist eine Aufgabe, zu deren Lösung offenbar die germanische Natur, wenn nicht allein, doch vorzugsweise sich eignet. Das Jagen nach Leistungen, einseitigen sprachlichen oder mathematischen, die Anwendung des Stachels der Ambition und Aehnliches bringt in den Gymnasialanstalten Frankreichs unverkennbar häufiger Proben ausgezeichneter Kenntniss und Gewandtheit zu Tage als in Deutschland — die jährliche Publicirung der gekrönten Arbeiten aus den Lycées und Collèges von Paris und Versailles beweist das[2] — aber die ganze Organisation jener Anstalten giebt ihnen ein Gepräge, dass sie mehr als Fachschulen denn als Gymnasien im wahren Sinne des Wortes erscheinen. Eine deutsche Gymnasialpädagogik wird gerade den Gegensatz gegen die Fachschulen betonen und alle derartigen Werke von Deinhardt, Kapp, Lübker bis auf die neuesten verdienstlichen Arbeiten von K. Schmidt und Thaulow, L. Roth und Nägelsbach sind über das Princip in wunderbarem Einverständniss.

Auch das Gymnasium zweiter Ordnung oder die Mittelschule wird diesen Charakter nicht verleugnen dürfen und die ihm den Weg vorzeichnende Wissenschaft wird von dem Gedanken ausgehen, dass bei aller Herabsetzung der Anforderungen und der Beschränkung des Umfangs der Studien doch die hier dargebotene Bildung nicht wie auf dem gegenwärtigen Untergymnasium ohne die Fortsetzung im Obergymnasium ein werthloses Bruchstück, sondern ein in sich abgeschlossenes, selbständigen pädagogischen Werth beanspruchendes Ganze sein solle.

---

1) Moser, *corpus juris evangelicorum ecclesiastici* II, 1213, §. 16. Vergl. Arnoldt, Fr. A. Wolff p. 70.

2) So enthält der Jahresbericht von Dubois üb. d. Jahr 1856 unter den gekrönten Schülerarbeiten eine fliessende und klare Abhandlung über die analytische Methode, freie griechische Verse, eine klassische lateinische Erzählung aus dem Leben des Chrysostomus, eine physikalische Abhandlung ü. Elektricit. Vergl. N. A. Dubois, *Concours général. Année* 1856.

2. Von der Volksschulpädagogik.

§. 82.

Den von der Höhe des Gymnasiums am weitesten abgelegenen Punkt nimmt die Volksschule ein als diejenige Anstalt, welche das Minimum von erziehendem Unterricht zu bieten hat. Von verschiedenen Seiten her kann indessen eine Erweiterung dieses niedersten Unterrichtspensums beansprucht werden und so entstehen die höhere Volksschule, die Bürgerschule, die gehobene Bürgerschule; ihnen parallel die entsprechenden Mädchenschulen. Von allen diesen Anstalten handelt die Volksschulpädagogik in ihrem allgemeinen und besonderen Theile.

Wie das Alterthum den Begriff der allgemeinen Volksschule nicht hatte noch haben konnte; wie auch der christlichen Welt erst durch die Reformation die Aufgabe klar vor Augen gestellt worden, die Lösung aber immer auf neue Schwierigkeiten gestossen sei, weil Selbstsucht, bald hierarchische, bald politische, bald ständische, entgegenarbeitete, und zwar oft unter der Maske des Wohlwollens: das hat die historische Pädagogik berichtet. Es erhellt, dass die in der Reformationszeit auf dem religiösen Gebiete begonnene gewaltige Bewegung auch auf dem allgemeinen Schulgebiete viele Kräfte in Anspruch nimmt und noch heute nicht zur Ruhe gekommen ist. (Vergl. p. 202 ff.)

Die Zielpunkte für die Volksschule, und zwar sowohl für die einfache als für die verschiedenen höheren Stufen zu bestimmen, ist für denjenigen eine leichte Sache, welcher die philosophische Pädagogik und den absoluten Charakter ihrer Forderungen anerkennt. Der Grund, warum dennoch bei keinem Zweige des Schulorganismus der Abstand von der Idee so gross ist, liegt offenbar ausserhalb der Pädagogik.

Der methodologische Theil wird von dem wichtigen Satze der philosophischen Pädagogik ausgehen müssen, dass nächst denjenigen Unterrichtsstoffen, welche der Bildung einer edlen Lebensanschauung unmittelbar dienen, andere als Hülfen und Stützen für die geistige

Gesundheit unentbehrlich sind, dass in der Mehrheit von Interessen die Grundbedingung für das Gedeihen der christlichen Charakterbildung gelegen sei. Es verstösst darum geradezu gegen das ABC der Pädagogik, wenn eine Partei durch immer weitergehende Beschränkung des Unterrichtsumfanges die Schule christlich zu machen vorgiebt. Eine so armselige Bildung, wie dieselbe in dem — übrigens von pädagogischer Begabung des Verfassers zeugenden — Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen von E. Th. Goltzsch[1] angeboten und empfohlen wird, kann nimmermehr den Versuchungen des Lebens zu Aberglauben und Unglauben widerstehen, niemals zu einem rechten Interesse am Gemeinwesen, zu würdiger Theilnahme am bürgerlichen und kirchlichen Leben befähigen, lässt viele der schönsten Blüthen, zu denen das Menschenwesen angelegt ist, verdorren.

Die Wissenschaft verlangt also — unbeirrt durch das laute Geschrei ihrer zahlreichen Feinde, welche sie gern für alle Sünden der Zeit verantwortlich machen — dass ein, durch reichlichen Realunterricht in Geschichte und Naturkunde wie durch früh beginnende Anleitung zum Naturzeichnen[2] die religiöse Unterweisung ergänzender und fördender Lehrplan allen, auch den ärmsten Volksschulen zu Theil werde, dass demgemäss Dinge wie die Beschränkung des Geschichtsunterrichtes auf den engen Raum der vaterländischen Geschichte, die Anfüllung des Lesebuches mit naturkundlichem, der Anschauung zugehörigem Stoff, die Einengung der Naturbeschreibung auf das Gebiet der Giftpflanzen und dem Aehnliches, als unselige Verirrungen einer ängstlichen Parteipädagogik fern gehalten werden.

Die Umschau in dem Kreise der gegenwärtigen Verhältnisse trifft nun zwar auf so manche Volksschule, in welcher der aufgedrungenen falschen Anlage zum Trotz der Geist eines freien edleren Interesses wohnt: die neuere Literatur kennt auch manches Werk, welches mit soviel Geist und Gemüth auf den dürren Boden der unpädagogischen Regulative echt pädagogische Rathschläge pflanzt, dass der Schaden des verkehrten Systems einigermaassen abgewehrt zu

1) E. Th. Goltzsch, Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen. 2. Aufl. 1853.

2) Grube, Der Elementar- und Volksschul-Unterricht in seinem Zusammenhange dargestellt. 1851.

sein scheinen konnte, wie z. B. Bormanns Schulkunde: auf das katholische Schulwesen haben zweifelsohne die klaren und taktvollen Anweisungen Kellners in weiten Kreisen auf das Günstigste gewirkt: die langjährige rastlose Thätigkeit Diesterwegs für Anregung, Fortbildung und Anfeuerung der Lehrerwelt ist trotzdem, dass die Uebereilungen und mituntergelaufenen Schwächen des begeisterten Mannes von den erbitterten Widersachern emsig aufgesucht und nach Kräften zu seinem Schaden ausgebeutet worden sind, für die innere Arbeit der Lehrer von tiefgehendem Einfluss gewesen: durch alle solche günstige Ausnahmen aber wird der Ernst der wissenschaftlichen Forderung nicht beschwichtigt. Es führt dieselbe vielmehr auf das weitere Bedürfniss einer entsprechenden Organisation, Einsetzung einer Art des Schulregiments und des Schuldienstes, dass weder die Nüchternheit destruktiver Lichtfreunde noch die Ueberschwänglichkeit ungebildeter Dunkelmänner auf die Dauer die wahren Ziele der Volksbildung aus den Augen rücken und durch falsche Mittel und Maassregeln Generationen um den Segen eines befreienden Unterrichtes betrügen können. Einklassige Schulen bei einer grösseren Anzahl Kinder, Vereinigung von sieben Jahrgängen von Kindern in einem einzigen Lehrzimmer, Bestreitung des gesammten Unterrichtsbedürfnisses durch die mässige Kraft eines einzigen, nur eilig und oberflächlich vorgebildeten, um nicht zu sagen, zugerichteten Lehrers, — diese und zahllose andere Reste des Mittelalters wird die Wissenschaft unparteiisch beleuchten, andere vollkommnere Gestaltungen an ihrer Stelle zeichnen, unbekümmert um die Gunst oder Ungunst der Zeiten.

Bereits im Jahre 1826 hat Schleiermacher mit freiem Blick das Bild der Volksschule entworfen[1]: seitdem hat die »neidische Maxime«, welche er bekämpfte, »der Volksjugend mehr als eins der ihr zugehörigen Gebiete vorenthalten«[2]. Ja, es rühmte sich in Preussen die herrschende Partei ein Menschenalter hindurch, »für Pläne zum Neu- oder Umbau der Volksschule völlig unzugänglich zu sein« und freute sich, dass die »alte« Volksschule umbekümmert

1) S. Eisenlohr, Die Idee der Volksschule nach den Schriften Schleiermachers. 1852.

2) Schleiermacher, Erziehungslehre p. 396.

um den Zwiespalt der Pädagogen ihren »gesicherten« Gang fortgehe[1]. Müsste nicht auch heute wieder Thomas Arnold, wie er's schon 1830 gethan, mit der ganzen Wärme seiner evangelischen Liebe die unchristliche Thorheit blossstellen, welche »das Volk unter dem Vorwande heilsamer Beschränkung in Unwissenheit erhält und dann sich über seine Brutalität wundert?«

Wenn die bisherige Erfolglosigkeit solcher Mahnrufe entmuthigen möchte, dann mag auf der anderen Seite die immer erneute Wiederkehr derselben auf den endlichen Sieg der lange verschmähten Wahrheit hindeuten. Auch für diese Hoffnung, für welche die neuesten Ereignisse auf dem Schulgebiete eine Art Abschlagszahlung enthalten, liegt zwar nicht die einzige, aber doch eine der wichtigsten Stützen in der unwiderstehlichen Gewalt der still arbeitenden Wissenschaft von der Erziehung.

1) Goltzsch a. a. O. S. XVIII u. XIX.

Zweites Buch.

Methodologie und Literatur der Pädagogik.

Einleitung.

§. 83.

Bedürfniss.

Die Zweckmässigkeit einer gewissen Vorbereitung auf die Erziehungspraxis ist fast allgemein anerkannt. Von dieser Anerkennung aber bis zu der Forderung einer mit Bewusstsein angelegten und durchgeführten Vorbildung ist ein weiter Weg und viele Zwischenstufen sind denkbar. In gleicher Weise ist die Ueberlegenheit des an seiner pädagogischen Fortbildung arbeitenden Lehrers über den selbstgenügsamen Praktiker im Allgemeinen unbestritten, in ihrem Wesen aber nur selten begriffen.

Es ist nicht blos das Gefühl von der hohen Bedeutung des Erziehungsberufes, es sind vielmehr die Verlegenheiten und Bedürfnisse namentlich der Lehrerpraxis, welche dem geschulten Praktiker einen Vorzug vor dem ungeschulten sichern. Thatsachen im Grossen sprechen laut genug. Wenn die deutsche Volksschule Grösseres leistete, wie z. B. die gothaische im 16. Jahrhundert, so erkannte Jedermann, dass dies vorzugsweise der Einsicht und Energie des edlen Herzogs Ernst des Frommen verdankt werde, welcher durch seine Verordnungen alle jungen Lehramtsaspiranten eine Zeit lang in der Nähe erfahrener Lehrer zu verweilen genöthigt hatte.

Die Formen und Lebensverhältnisse, welche im Laufe der Zeiten als günstig oder doch ausreichend für pädagogische Bildung gelten, sind mannigfaltig. Da lernen die Einen das Schulehalten assistirend einem andern Praktiker, da leben die Andern meist sich selbst überlassen wohl oder übel ein Probejahr durch, da gedenken wieder Andere durch sogenannte schulmässige Behandlung historischer oder exegetischer Aufgaben Wissen und Lehrkunst zugleich zu gewinnen, Andere dagegen werden in einen mehr oder weniger mit Fachunterricht durchsetzten Seminarkursus eingetaucht, während noch Andere blos durch sechswöchentliches Beobachten eines solchen Seminarkursus in die zur Schulaufsicht erforderliche Höhe der Bildung sich aufschwingen sollen. Man könnte die sämmtlichen Versuche unterscheidend bezeichnen als einseitige oder vielseitige, gelegentliche oder geordnete, empirische oder rationelle, oberflächliche oder tiefere.

Es liegt auf der Hand, dass bei aller Anerkennung des Bedürfnisses einer pädagogischen Vorbildung recht wohl ungenügende und unzweckmässige, ja wohl gar ganz verkehrte und zweckwidrige Versuche und Anordnungen möglich sind.

§. 84.

Aufgabe.

Auf Grund psychologischer Einsicht muss in dem Anbau eines reichen wohl zusammenhängenden und wohl dienstbaren pädagogischen Gedankenkreises die günstigste Voraussetzung für das pädagogische Handeln anerkannt werden. Dem aus dieser Voraussetzung entspringenden Bedürfnisse dient die Methodologie der Pädagogik.

Unter dem Eindruck vieler und mannigfaltiger pädagogischer Missgriffe und Misserfolge schrieb einst der ehrwürdige Kant den inhaltsschweren Satz: »Die Erziehungskunst oder Pädagogik muss judiciös werden, wenn sie die menschliche Natur so entwickeln soll, dass sie ihre Bestimmung erreiche. — — — Die Pädagogik muss

ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen.«[1] Es ist das einer von denjenigen gewichtigen Aussprüchen, durch welche der Weise von Königsberg ein Problem ankündigte, an dessen Lösung er selbst nicht Hand anlegen, welches er aber seinen geistigen Erben hinterlassen wollte. Worauf es ankomme bei einer Vorbereitung auf diejenige Erziehungspraxis, welche einer »judiciösen« Pädagogik entsprechen soll, das ergiebt sich leicht durch pädagogische Analyse derjenigen Vorgänge, auf welchen die im pädagogischen Takte sich zeigende Geschicklichkeit und Fertigkeit des Erziehers und Lehrers beruht. Es kann keinem aufmerksamen Beobachter seines Inneren verborgen bleiben, dass es sich hier immer um Reproduktionen von Gedankenbildern oder ganzen Reihen handelt, welche auf den im individuellen Falle gelegenen Anlass in Gang kommen und das Handeln bestimmen. Der Takt des Geübten zeigt ein sicheres Ablaufen der richtigen Gedankenreihen, die Taktlosigkeit des Unpraktischen eine Wirksamkeit unrichtiger oder unpassender Vorstellungen, die Verlegenheit und Rathlosigkeit des Ungeübten ein Ausbleiben aller Reproduktionen. Daraus folgt: die Richtigkeit und Vielseitigkeit jener Reproduktionen, auf denen der Takt und das Maass der pädagogischen Geschicklichkeit beruht, hängt ab von dem Vorhandensein solcher wohlgebauter, wohl geordneter und eben darum leicht beweglicher Gedankenreihen.

Ein Gedankenkreis von solchem Inhalte und solcher Zusammensetzung bildet sich selbstverständlich nicht von selbst und lässt sich nicht mühelos gewinnen. Der träge Empiriker mag wohl versuchen, mit leichter Mühe den Besitz zu gewinnen, er mag »sich seinen Gesichtskreis während der Arbeit allmälig entstehen und sich aus seiner Eigenthümlichkeit, und aus der Individualität und den Umgebungen des Zöglings zusammensetzen lassen«. Er mag sich so allerdings, nützend was er vorfindet, einen gewissen Vorrath von Reproduktionen für die Gelegenheit des Handelns verschaffen: er möge aber bei sich selber so wenig wie bei seinem Zögling erwarten, dass »da, wo mehr der Zufall, als menschliche Kunst die geistige Diät bestimmte, bei der oft so magern Kost eine robuste geistige Ge-

1) Kant, Ueber Pädagogik mit Einl. und Anmerk. versehen von O. Willmann. 3. Aufl. Leipzig. p. 67.

sundheit emporblüht, welche allenfalls dem schlimmen Wetter trotzen könnte.«[1]

Nahe liegt die Analogie der Medicin. Praktische Weisheit, Sicherheit, Takt des Arztes ruhen gleichfalls auf ungetrübtem Vonstattengehen der Reproduktionen aus dem Gedankenkreise und jene werthvollen Eigenschaften sind genau in dem Grade und Maasse vorhanden als der Gedankenkreis früher durch gewissenhafte Arbeit angebaut wurde. Und findet nicht schon die populäre Auffassung denjenigen Arzt heraus, welcher eine vielseitigere und tiefere Vorbildung seiner Praxis entgegenbringt und innerhalb derselben fortführt und erweitert?

So also auch auf dem pädagogischen Gebiete. Eine Vorbildung echter Art führt mit innerer Nothwendigkeit zu einer gleichgearteten Fortbildung als der naturgemässen Fortsetzung. Eine pädagogische Natur spricht mit Hutten: »Rast' ich, so rost' ich!« Es giebt ein klassisches Bild von einer solchen auf die Zubereitung des eigenen Inneren gerichteten Arbeit: dasselbe ist eine Hinterlassenschaft des ehrwürdigen Pestalozzi. Wer in den Briefen an Gessner ihn belauscht, wie er immer von Neuem das »Pulsgreifen der Kunst« versucht, wie er sich abmüht, dass ihm das Eine nach dem Anderen »heiter« werde, der wird inne, dass es ein Grosses sei um ein wohlbesaitetes Innere, aus welchem dann das Leben harmonische Töne hervorruft. Die pädagogischen Gedankenreihen sind jene Saiten. — Anleitung zum Anbau eines solchen, der Vorbildung eben sowohl wie der Fortbildung dienenden pädagogischen Gedankenkreises giebt die Methodologie der Pädagogik.

§. 85.

Voraussetzungen.

Die Methodologie der Pädagogik kann nach der Natur der Pädagogik in dem Grade auf volleres Verständniss und tieferen Erfolg rechnen, als ihren Untersuchungen, Resultaten und An-

1) Diese treffende Zeichnung der *Paedagogica vulgaris* findet sich in Herbart, Allgem. Pädag. Einleit. p. 1. Werke X, p. 5.

forderungen eine natürliche ethische und religiöse Disposition des Gemüthes entgegenkommt.

Wenn ein pädagogischer Gedankenkreis aufgebaut werden soll, so handelt es sich zunächst um diejenigen Bedingungen, welche in gewisser Weise bei jeder Unterweisung Statt haben, nämlich um die in dem Aufnehmenden bereits vorhandenen Gedankenreihen. Ohne ein Entgegenkommen von Gedankenreihen aus dem Inneren ist überhaupt kein Unterricht möglich, also auch nicht der methodologische.

Welchen Inhalt die hier nothwendigen Reihen haben müssen, kann nicht zweifelhaft sein. Die Methodologie muss an das System der Pädagogik sich anschliessend in Bezug auf die Zwecke der Erziehung Anforderungen entwerfen: wie könnten diese nicht bloss begrifflich verstanden, im Inneren vernommen und angeeignet, oder, um mit der Sprache der Psychologie zu reden, appercipirt werden, wenn nicht eine solche sittliche und religiöse Lebensanschauung vorhanden ist, welche gerade zur Realisirung des Ideals durch das Mittel der Erziehung hindrängt? Es giebt mancherlei Richtungen und Wege für das Streben eines sittlich religiösen Gemüths: die eigenthümlichen Anforderungen gerade der pädagogischen Methodologie wird nur der mit Hingabe und sicherem Verständniss in sich bewegen wollen, welchem seine sittliche Lebensaufgabe im Sinne Jean Pauls sich zu der Mahnung gestaltet hat: »So lasst uns denn mit dem kurzen Kinderarm, d. h. dem langen Hebelarm die Zukunft bauen und bewegen und unverdrossen das Gute der Zeit erhöhen helfen, und das Schlechte unterhöhlen.«[1]

Eine solche Disposition des Gemüths hat oftmals tiefer liegende Wurzeln in der Individualität. Wer zu psychologischen Beobachtungen leicht angeregt wird, wem pädagogische Gedankenbewegungen ungesucht in Gang kommen, der wird eben deswegen mit seinen liebsten Hoffnungen und Plänen gern auf demjenigen Gebiete sich anbauen, auf welchem sein Selbstgefühl ihm glückliche Leistungen verspricht. Das Gegentheil gehört aber keineswegs zu den Unmöglichkeiten oder auch nur zu den Ausnahmen und die Pädagogik fand oft genug in ihrem Dienste wohlmeinende Arbeiter ohne Natur und

1) Jean Paul, Levana XVIII.

Beruf. Hier kann die pädagogische Methodologie aufklärend wichtige Hülfe leisten. Wer ihren Entwickelungen folgend eigenen Gedanken begegnet, hier Lösungen von Zweifeln, dort Ergänzungen, hier Berichtigungen, dort Bestätigungen, immer aber Aussichten für eigenes Weiterstreben antrifft, nur der mag von seiner pädagogischen Berufung überzeugt sein[1]. Nicht mit Unrecht kann also auch hier gesagt werden: *Paedagogus non fit, sed nascitur* *, aber nur dann, wenn ergänzend zugleich hinzugedacht wird die Nothwendigkeit, die pädagogische Natur durch Doktrin und Studium erst zu dem wirklich zu machen, wozu sie bestimmt ist[2]. Selbstverständlich wird nur die beste Unterweisung den besten Erfolg versprechen. Und so drängt sich die wichtige Frage auf: woran der Werth irgend welcher methodologischen Unterweisung gemessen werden könne?

§. 86.

Fortsetzung.

Die wissenschaftliche wie praktische Bedeutung einer solchen Methodologie hängt zuletzt immer von der Beschaffenheit des pädagogischen Systems ab, in welchem die Principien derselben liegen.

Zu den subjektiven in der Natur des aufnehmenden Subjekts gelegenen Bedingungen einer erfolgreichen Wirksamkeit der methodologischen Unterweisung müssen selbstverständlich noch objektive ihr selbst angehörende hinzu gedacht werden. Wo liegen die Maassstäbe?

Die erste unmittelbare Würdigung wird den wissenschaftlichen Charakter, d. h. die allgemeinen für jede Wissenschaft ohne Rück-

---

1) Ich halte dafür, wozu Gott uns bestimmt hat, gab er uns dadurch zu erkennen, dass er uns zu einer gewissen Lebensart und Wissenschaft eine stärkere Neigung und mehr Fähigkeit gegeben hat, als zu andern Dingen. Joh. v. Müller, Werke XV, 82.

2) Quintil. Inst. II. 19. *Scio, quaeri etiam naturane plus ad eloquentiam conferatur doctrina. Quod ad propositum quidem nostri nihil pertinet: neque enim consummatus orator nisi ex utroque fieri non potest* *.

sicht auf ihren besonderen Inhalt geltenden Anforderungen betreffen. Da aber die Methodologie ihren specifischen Inhalt durch das System der Pädagogik erhält, so ist sie in ihrer Bedeutung mittelbar auch von diesem abhängig.

Das System der Pädagogik gleicht der Landkarte, die Methodologie der Auslegung derselben und der Anweisung zur Wanderung. Wie sollte nicht der Werth der Landkarte Bedeutung haben für die Auslegung? Deutlichkeit des Weges, Uebersicht über das Gebiet der Reise, Verständniss der Natur des Landes — diese drei wesentlichsten Erfordernisse für eine innere Ausrüstung zur Reise lassen sich auf der besten Karte am leichtesten und am vollständigsten gewinnen.

Ohne Gleichniss: Welches pädagogische System wird für die Methodologie die günstigste Voraussetzung sein? Wenn die Methodologie nur die Aufgabe hätte, zu begeistern oder zu imponiren, dann möchte die Waagschale zu Gunsten derjenigen Formen der Pädagogik sich neigen, welche einen viel umfassenden Begriff an die Spitze stellend in der möglichst direkten Bestimmung des erziehlichen Wollens ihr Ziel sehen. Wer dächte hier nicht an Fichte, welcher in der Ethik auf den Trieb nach Selbständigkeit und in den Reden an die deutsche Nation auf das Gefühl der nationalen Ehre und Unabhängigkeit baut, an Graser, welcher an den Begriff der Divinität, an Schwarz, welcher seine Betrachtungen bald an schellingische Ideen, bald an religiöse Verheissungen knüpft, an Fröbel, welcher zur Realisirung seines Ideals von Menschenbildung mittels hoher und gewichtiger Begriffe und Worte aufzurufen bemüht ist, neuerer Schriftsteller nicht zu gedenken, welche einen auf anderen Gebieten, z. B. den naturwissenschaftlichen, viel geltenden Begriff, den des Organismus oder der Ernährung unter gleichem Werthe in das pädagogische System einführen möchten.

Aber die Methodologie soll und will nicht sowohl begeistern und anregen, als vielmehr ein klares, entschiedenes und nachhaltiges Handeln erzeugen und nähren. Nicht blos Wärme schlechthin, sondern eine an das Licht sich anschliessende Wärme als die Grundbedingung lebendigen Wachsthums[1] ist ein Bedürfniss für die höhere Praxis, welcher die Methodologie dienen will. Dieses wohlbegründete Be-

1) »Wo Licht und Wärme, da ist Leben.« Joh. v. Müller.

dürfniss also fordert als Grundlage ein pädagogisches System, welches durch die logische Unangreifbarkeit seiner Grundlagen, wie durch die Strenge seiner Deduktionen, durch die Auktorität der ihm Lehensätze darbietenden Wissenschaften, wie durch den Reichthum der von ihm benutzten Quellen wissenschaftlichen, wie praktischen Anforderungen in gleich hohem Grade gerecht ist.

§. 87.

Uebersicht.

Da das Gelingen des pädagogischen Handelns nach §. 84 nicht blos einen normal gebildeten, sondern auch einen dem augenblicklichen Bedürfnisse dienstbaren Gedankenkreis voraussetzt, so ergeben sich für die pädagogische Methodologie zwei gesonderte Klassen von Aufgaben und sie erörtert demgemäss erst das pädagogische Studium und dann die pädagogische Praxis. Naturgemäss zeigt dieselbe für jede der beiden Klassen eine nach bestimmten Gesichtspunkten ausgewählte Literatur auf, welche den angestellten Erörterungen zur Erläuterung oder Ergänzung dienen kann.

Die Bemerkung, dass nicht blos Gedanken über Zielpunkte und Wege des Handelns in dem Handelnden vorhanden sein müssen, sondern dazu noch ausserdem diejenige Beweglichkeit und Wirksamkeit dieser Gedanken, welche der gemeine Sprachgebrauch bald als Fertigkeit, bald als Takt bezeichnet — diese Bemerkung drängt sich oft genug auch dem blöden Auge auf. Aber die Konsequenz, welche an diese Erfahrung geknüpft wird, lautet sehr verschieden. Die ungebildete Masse verzichtet auf Frage und Erklärung. Sie nimmt das Ausbleiben der doch vorhandenen Einsicht geradezu als ein Unerklärliches, als ein Wunder und schiebt einen vieldeutigen dunklen Begriff, den der Individualität unter, scheinbar um das Unerklärliche zu erklären, in Wahrheit um seine Unerklärbarkeit noch sicherer festzustellen. Die Individualität soll es sein, welche von zwei Personen, welche beide das Rechte und Zweckmässige wissen mögen, die eine taktvoll, die andere gar nicht oder unrichtig handeln

lässt. An Aufgaben für die von den Individuen selbst oder von Anderen ausgehende Erziehung zu jenem Takte kann und darf auf diesem Standpunkt nicht gedacht werden. Hier ist denn auch recht eigentlich der Boden, auf welchem der Verzicht auf jede wissenschaftliche Vorbildung erwächst und genährt wird. Es ist auch wirklich konsequent, von der grauen Theorie zu reden, wenn der Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis durch sogenannte Wunder als ein Unbegreifliches oder als ein Nichtvorhandenes dargethan zu sein scheint.

Die ganze Schuld fällt auf die falsche Psychologie. Man werfe diese bei Seite und man hat eine Reihe von Aufgaben.

Die falsche Psychologie nämlich kann, wie sie überhaupt keine Gesetze kennt und kennen kann — die Einwirkung des sogenannten Vorstellungsvermögens auf das Begehrungsvermögen überhaupt nicht nachweisen, noch begreifen. Die exakte Psychologie, welche die Natur in ihren Entwickelungen begleitet, lehrt begreifen, wie die Einwirkung der Gedanken auf die Zustände des Wollens und Handelns durchaus gesetzmässig vor sich geht, nämlich durch Reproduktionen und die ihnen zu Grunde liegenden Associationen (§. 84). Da nun aber diese Bildungen zwar in vielen Fällen ohne besondere Nachhülfe vor sich gehen, in anderen zahlreicheren aber nicht zu Stande kommen, so ergiebt sich sofort, dass eben deswegen eine wohl berechnete Reihe von Veranstaltungen nöthig sei, um das Zustandekommen der Associationen und Reproduktionen möglich und wirksam zu machen.

In vielen Gebieten ist solches bereits längst anerkannt. Jeder Techniker weiss, dass mit der Kenntniss der Werkzeuge, Maschinen, Materien, Zeichnungen niemals, auch nicht bei der begabtesten Natur die Fertigkeit ohne Weiteres, sondern immer und überall als die Frucht vieler Uebungen, d. h. vieler mannigfaltiger Reproduktionen sich einstellt. Im Reiche der Kunst nicht anders. Wie oft auch hier jene Vorübungen in das Dunkel früherer Jahre, oder die Verborgenheit eines unbeachteten Privatlebens sich verlieren mögen: wie viel auch hier wie auf allen Gebieten die Individualität auf den Grad und Werth der Leistungen, also den Erfolg der praktischen Veranstaltungen eingewirkt haben mag: dennoch hat noch Niemand die Entbehrlichkeit solcher Veranstaltungen behauptet. Den leuchtenden Bei-

spielen der gerade durch die Rastlosigkeit ihrer praktischen Studien gross gewordenen Künstler wie Albrecht Dürer, Bach und Anderen gegenüber würde eine solche Behauptung geradezu als Thorheit verlacht werden.

Auch auf dem Gebiete der Erziehung wird die Nothwendigkeit einer planmässigen praktischen Vorübung mit gleicher Bestimmtheit anerkannt und gefordert werden, wenn auf der einen Seite die glücklich begonnene Austreibung der alten Psychologie noch weiter fortgeschritten sein wird und auf der anderen die gesunden Früchte einer an die Wissenschaft sich anschliessenden praktischen Vorarbeit, nämlich pädagogische Kunst und Fertigkeit, die thatsächlichen Belege dargeboten haben werden.

Dieser hohen Bestimmung dient die pädagogische Methodologie, indem dieselbe erst für das pädagogische Studium und dann für die pädagogische Praxis die methodischen Anforderungen entwickelt.

Erster Theil.

Methodologie des pädagogischen Studiums.

§. 88.

Disposition.

Da die Erziehungswissenschaft als eine abgeleitete in anderen Wissenschaften ihre Quellen hat und da die Erziehungspraxis einen bestimmten Grad geistiger Ueberlegenheit in dem Erziehenden voraussetzt, so fordert die Methodologie nicht bloss eigentlich pädagogische Studien, sondern muss auch bestimmte Vorstudien als wesentliche Bedingungen für die erstere hinstellen.

Jean Paul knüpft im Eingange seiner Levana an die Vergleichung mit Noverre die Hinweisung auf die Fülle des von der Pädagogik vorauszusetzenden Wissens. Konnte der grosse Tanzkünstler in seinem berühmten Briefe über Tanz und Ballet von einem guten Balletmeister ausser der Tanzkunst noch Mess-, Ton- und Dichtkunst, Malerei und Anatomie verlangen: wie unendlich viel mehr muss nicht von demjenigen gefordert werden, welcher das Gebiet der Pädagogik beherrschen will. Die scheinbar unbegrenzte Masse der Studien lässt sich auf ein ganz bestimmtes Maass zurückführen.

Erstens nämlich kennt eine Methodologie, welche auf ein geschlossenes System der Pädagogik gegründet ist, zunächst aus der Zeichnung des Systems die Hauptwissenschaften und die Hülfswissenschaften, leitet also aus letzteren die Nothwendigkeit von den entsprechenden bestimmten Vorstudien ab. Denn was sind Hülfswissenschaften anders als solche, in deren Besitz derjenige sich ge-

setzt haben muss, welcher der Hauptwissenschaft mit Erfolg obliegen will?

Zweitens steht die Methodologie in dem Dienste der pädagogischen Teleologie [1], welche von einem Jeden, der leitend an der Erziehung des heranwachsenden Geschlechts Theil nehmen will, fordert, dass er ebensowohl die Bestimmung der künftigen Zwecke des Zöglings selbstbewusst vollziehe, als innerhalb derselben den Zögling mit einem möglichst hohen Maasse von Wissen und Können ausstatte. Beides setzt einen gewissen Stand allgemeiner und besonderer Bildung und somit Vorstudien voraus, von deren Erfolg die grössere oder geringere Befähigung zum Erziehen und Unterrichten grössten Theils abhängig ist. Es gilt jetzt Rangordnung und Grenzen der Vorstudien zu bestimmen.

Erster Abschnitt.

Von den pädagogischen Vorstudien.

§. 89.

1. Ethik und Psychologie.

Die philosophische Pädagogik setzt im Allgemeinen als selbstverständlich philosophische Kenntniss und Uebung voraus. Die Lehre von den Zwecken insbesondre weist offenbar hin auf die Nothwendigkeit eines höheren Grades ethischer und religiöser Bildung. Die Lehre von den Mitteln der Erziehung fordert Anthropologie und vorzugsweise Psychologie.

Philosophie ist jedenfalls ihrem Wesen nach das erste Objekt der Vorstudien zur Pädagogik. Liegen in ihr, wie Niemand leugnen kann, die allgemeinen Grundbegriffe für alle Wissenschaften, so muss folgerichtig einem jeden individuellen Gedankenkreise, welchem die

---

1) Encyklopädie §. 20 u. 21.

Philosophie fremd blieb, ein ganz wesentlicher, durch nichts zu ersetzender Mangel ankleben.

Die Richtigkeit dieses Satzes springt noch mehr in die Augen, wenn einzelne Abtheilungen des pädagogischen Systems oder einzelne Materien näher in's Auge gefasst werden. Da ergiebt sich sofort, dass auch eine ausgesprochen confessionalistische Pädagogik, wie von Palmer oder Dursch, nicht anders kann, als ihre Sätze durch versuchte Analysen verständlich, ihre Regeln durch beabsichtigte Deduktionen annehmbar machen; und der ganze Unterschied von einem echten philosophischen Lehrgebäude der Pädagogik wird in der Unbestimmtheit der Begriffe, in einem Verzichten auf die letzten Konsequenzen und ähnlichen Mängeln, durch welche der Empirismus überhaupt charakterisirt ist, sich zeigen.

Selbstverständlich haben nicht alle Untersuchungen der Philosophie gleiche Bedeutung für die Pädagogik. Abgesehen von der Logik, der Moral des Denkens, welcher keine wissenschaftliche Thätigkeit, welches auch immer ihr Objekt sein mag, entrathen kann, ist für die pädagogische Zwecklehre die philosophische Ethik, die religiöse eingeschlossen, gleichsam die reiche Rüstkammer, aus welcher die pädagogische Untersuchung die wichtigsten Stützen entlehnt. Folgerichtig wird das pädagogische Handeln durch die bezüglichen Begriffe zu durchdringen sein, dergestalt, dass in der Hinweisung der pädagogischen Teleologie auf das System der Ethik eine Appellation an die ethische Gedankenarbeit des Erziehers, an seine Geübtheit in feinen Unterscheidungen, sauberen Betrachtungen, innigen Vertiefungen enthalten ist. Aehnlich verhält es sich mit der Lehre von den Mitteln der Erziehung. Die hieher gehörigen Sätze und Regeln lassen sich, auch wenn dieselben so unbestimmt sind, wie bei Palmer und so unmotivirt wie bei Rosenkranz geradezu nicht verstehen, ohne einen gewissen Fond von philosophischen Vorbegriffen. Einen solchen bringt nun zwar ein einigermassen gebildeter Mensch in seinen eignen Lebenserfahrungen mit hinzu und er kann sich, wie auch leider oft genug geschieht, hier einbilden reich und unterrichtet genug zu sein: aber eine wirklich fruchtbare eigene innere Arbeit erzeugende Einwirkung wird ein solcher Selbstgenügsamer nicht und nimmer an sich erfahren. Geübtheit in psychologischen Beobachtungen, im Fixiren und Lösen psychologischer Probleme und

Streitfragen, das und nichts anders muss die philosophische Pädagogik vorfinden, wenn sie dem künftigen Praktiker eine wirkliche Führerin sein soll.

So ergiebt sich also, welches das wahre und gesunde Verhältniss der Philosophie zur Pädagogik sei. Es genügt nicht bloss, Resultate der philosophischen Arbeit zu verpflanzen, wie z. B. Palmer thut, bisweilen unter Anerkennung der »verdienstlichen Leistungen«, es genügt eben so wenig mit volltönenden, inhaltsleeren Phrasen das pädagogische System zu durchdringen, wie etwa einst der Schellingianer Wagner versuchte: es kommt, um es kurz zu sagen, weniger auf die Philosophie als auf das Philosophiren an. Das soll ein Jeder, der selbständig erziehen will, planmässig geübt und lieben gelernt haben.

O, möchte der Durst nach Wahrheit, der unzweifelhaft dem pädagogischen Gemüthe natürlich ist, wiederum so wie in den Zeiten Kants und Pestalozzis alle guten Naturen zum Philosophiren nöthigen, zu der Bearbeitung der Begriffe, mit welchen die freie selbstverleugnende Unterwerfung unter die Gewalt der Ideen verknüpft ist. Eine solche Stimmung des Gemüths erhebt das Individuum über das Gemeine, erhebt den Stand zu der Höhe, welche ihm gebührt! — Unter Voraussetzung solcher Stimmung wird auch eine nahe liegende weitere Aufgabe im rechten Lichte erscheinen.

§. 90.

Fortsetzung.

Literatur.

Da es, um mit Schleiermacher zu reden, weder für die Ethik noch für die Psychologie ein allgemein anerkanntes System giebt, so verfährt die Methodologie der Pädagogik ohne Frage am konsequentesten und zweckmässigsten, wenn dieselbe die betreffende Literatur aus demjenigen System aufzeigt, auf dessen Grundlage die Encyklopädie der Pädagogik aufgebaut ist. Das ist dasjenige der Herbartischen Schule, welches bis in die jüngsten Tage an der Bearbeitung beider Gebiete thätig war.

Dem durch die pädagogische Teleologie nahegelegten Bedürfniss einer religiösen Ethik empfehlen sich die durch Reichhaltigkeit und Tiefe ausgezeichneten Werke von Rothe und Martensen.

Die Bearbeitung der Ethik und Psychologie durch Herbart und seine Schule.

Da von vielen und verschiedenen Punkten aus der Zugang zu der Philosophie gesucht werden kann, so erscheint es für die Nachweisung der die Ethik und Psychologie betreffenden Literatur geboten, nicht bloss die das Ganze betreffenden Werke, sondern auch Abhandlungen und Monographien über einzelne Punkte des Gesammtgebietes namhaft zu machen.

I. Zur Ethik.

1) Herbart, Schriften zur praktischen Philosophie. Erster und zweiter Theil, Band VIII und IX der Gesammtausgabe.

Allgemeine praktische Philosophie 1808, Werke Bd. VIII S. 1 bis 214. Analytische Beleuchtung des Naturrechtes und der Moral. S. 215—405.

Kleinere Abhandlungen zur praktischen Philosophie Band IX.

Bemerkungen über die Ursachen, welche das Einverständniss über die ersten Gründe der praktischen Philosophie erschweren. S. 1—34.

Ueber den freiwilligen Gehorsam als Grundzug ächten Bürgersinns in Monarchien S. 35—48.

Gespräche über das Böse S. 49—132.

Ueber die gute Sache. Gegen Herrn Professor Steffens S. 133 bis 164.

Erste Vorlesung über die praktische Philosophie S. 165—178.

Ueber Menschenkenntniss in ihrem Verhältniss zu den politischen Meinungen S. 179—198.

Ueber einige Beziehungen zwischen Psychologie und Staatswissenschaft S. 199—220.

Uebér die Unmöglichkeit, persönliches Vertrauen im Staate durch künstliche Formen entbehrlich zu machen S. 221—240.

Zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens S. 241 bis 385.

Aphorismen zur praktischen Philosophie S. 387—449.

2) Hartenstein, G. *De ethices a Schleiermachero propositae fundamento. Lipsiae* 1837.

Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften. Leipzig 1844.

Darstellung der Rechtsphilosophie des Grotius. Bes. Abdr. aus Bd. I der Abh. der phil.-hist. Klasse der K. S. Gesellsch. d. Wissensch. Leipzig 1850.

De notionum juris et civitatis, quas Ben. Spinoza et Thom. Hobbesius proponunt, similitudine et dissimilitudine. Lipsiae 1856.

Ueber den wissenschaftlichen Werth der Aristotelischen Ethik. Bes. Abdr. a. d. Berichten der philolog.-hist. Klasse der K. S. Gesellschaft d. Wissensch. 1859.

3) Strümpell, L. *De summi boni notione, qualem proposuit Schleiermacherus. Dorpat* 1843.

Die Vorschule der Ethik. Mitau 1845.

4) Thilo, Chr. A. Theologisirende Rechts- und Staatslehre. Leipzig 1861.

Die Grundirrthümer des Idealismus in ihrer Entwickelung von Kant bis Hegel, *b*) Auf dem Gebiete der praktischen Philosophie. Zeitschrift für exacte Philosophie Bd. I S. 292—321, S. 337—412.

Ueber Schopenhauers ethischen Atheismus. Zeitschr. für exacte Philosophie Bd. VII S. 321—356, Bd. VIII S. 1—35.

5) Allihn, F. H. Th. Die Reform der allgemeinen Ethik durch Herbart. Zeitschr. für exacte Philosophie Bd. II S. 361 bis 385, Bd. III S. 183—209 und 345—383, Bd. V S. 233—275.

Die Grundlehren der allgemeinen Ethik. Nebst einer Abhandlung über das Verhältniss der Religion zur Moral. Leipzig 1861.

Eine Beurtheilung der praktischen Philosophie Herbarts aus der Berliner Akademie der Wissenschaften. Zeitschr. für exacte Philos. Bd. VI S. 35—90.

Ein Urtheil der Jahrbücher für deutsche Theologie über die

Ethik nach Herbart. Zeitschrift für exacte Philos. Bd. VII S. 99 bis 102.

Die Verderbung der Moral und die Aufhebung der Religion im Namen einer höheren Civilisation. Zeitschr. f. exacte Philos. Bd. VIII S. 208—223, 368—409.

6) Nahlowsky, J. W. Die ethischen Ideen als die waltenden Mächte im Einzel- wie im Staatsleben. Leipzig 1865.

Grundzüge zur Lehre von der Gesellschaft und dem Staate. Leipzig 1865.

Allgemeine praktische Philosophie. Leipzig 1871.

7) Geyer, A. Die Lehre von der Nothwehr. Jena 1857.

Betrachtungen aus dem Gebiete des Strafrechts. Zeitschr. für exacte Philosophie Band I S. 101—112, S. 444—447; Bd. II S. 225—271.

Erörterungen über den allgemeinen Thatbestand nach österreichischem Recht. Innsbruck 1862.

Geschichte und System der Rechtsphilosophie in Grundzügen. Innsbruck 1863.

Zur Lehre vom Staatsvertrag. Zeitschr. für exacte Philosophie. Bd. V S. 81—117.

Ueber die neueste Gestaltung des Völkerrechts. Rede. Innsbruck 1866.

Besprechung des Entwurfs eines Strafgesetzes über Verbrechen und Vergehen für die nicht-ungarischen Länder Oesterreichs vom Jahre 1867. Wien 1867.

8) Tepe, G. Die praktischen Ideen nach Herbart. Leer und Emden 1861.

Die Lüge und die praktischen Ideen. Zeitschr. f. exacte Philosophie. Bd. II S. 386—405.

9) Fienemann, F. A. Das Strafrecht vom Standpunkt der exacten Philosophie. Zeitschrift f. exacte Philosophie. Bd. VI S. 337—389, Band VII S. 1—59.

Religiöse Ethik.

*Rothe, R. Theologische Ethik, 2. Aufl. Wittenberg 1869 bis 75. 5 Bde.

Martensen (Bischof zu Seeland). Die christl. Ethik. Allgemeiner Theil. Deutsche vom Verfasser veranstaltete Ausgabe. Gotha 1871.

II. Zur Psychologie.

1) Herbart. Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. Königsberg 1824. Werke V—VI.

Lehrbuch zur Psychologie. 2. Auflage. Königsberg 1834. Werke V.

Psychologische Bemerkungen zur Tonlehre. Werke VII, S. 1.

Psychologische Untersuchung über die Stärke einer Vorstellung etc. Werke VII, S. 29.

Ueber die dunkle Seite der Pädagogik. Werke VII, S. 63.

De attentionis mensura causisque primariis. Werke VII, S. 73.

Möglichkeit und Nothwendigkeit, Mathematik auf Psychologie anzuwenden. Werke VII, S. 129.

Subsumtion der Psychologie unter die ontolog. Begriffe. Werke VII, S. 173.

Psychologische Untersuchungen. 1. 2. 3. Heft. Werke VII, S. 181.

Aphorismen zur Psychologie. Werke VII, S. 605.

2) Drobisch. Empirische Psychologie. Leipzig 1842.

Erste Grundlinien der mathem. Psychologie. Leipzig 1850.

Die moralische Statistik und die Willensfreiheit. Leipzig 1867.

3) Schilling. Lehrbuch der Psychologie. Leipzig 1851.

4) Waitz. Grundlegung der Psychologie. Hamburg 1846.

Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft. Braunschw. 1849.

5) Volkmann. Lehrbuch der Psychologie vom Standpunkte des Realismus nach genetischer Methode. 2. Aufl. 2 Thle. 1875 bis 1876.

6) Lindner. Lehrbuch der empirischen Psychologie. 2. Aufl. Wien 1868.

Lindner. Ideen zur Psychologie der Gesellschaft. Wien 1871.
Das Problem des Glückes. Wien 1868.

7) Drbal. Empirische Psychologie. Wien 1868.

8) Stoy. Psychologie in gedrängter Darstellung. Leipzig. 1870.

Im Vorhofe der Psychologie. Darmstadt 1870.

9) Nahlowsky. Das Gefühlsleben. Leipzig 1862.

10) Strümpell. Die zeitliche Aufeinanderfolge der Gedanken. Berlin 1872. (Samml. gemeinverst. Vrtr. VI, 143.)

Die Natur und Entstehung der Träume. Leipzig 1874.

11) Miquél. Beiträge zu einer pädagogisch-psychologischen Lehre vom Gedächtniss. Hannover 1850.

12) Steinthal. Grammatik, Logik und Psychologie, ihre Principien und ihr Verhältniss zu einander. Berlin 1855.

Der Ursprung der Sprache im Zusammenhang mit den letzten Fragen alles Wissens. 2. Ausg. Berlin 1858.

13) Cornelius. Die Theorie des Sehens und des räumlichen Vorstellens. Halle 1861.

Zur Theorie des Sehens. Halle 1864.

14) Lazarus. Das Leben der Seele. 2 Bde. Berlin 1857. 2. Aufl. im Erscheinen begriffen.

15) Lotze. Medicinische Psychologie. Leipzig 1852.

Mikrokosmos. 3 Thle. 2. Aufl. 1869—72.

16) Zeitschrift für exakte Philosophie. Leipzig 1861—75.

17) Steinthal und Lazarus. Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft. Berlin 1859—76.

§. 91.

2. Allgemeine Bildung und Fachbildung.

Unter den Erziehungsmitteln tritt bekanntlich der Unterricht bedeutend in den Vordergrund und macht an den Erzieher besondere Ansprüche. Dieselben werden gesteigert, wo ein grösserer Umfang des Unterrichtsgeschäftes Theilung der

Arbeit unter eine Mehrheit von Lehrern veranlasst. Soll nun in dem einzelnen Lehrer, wie in dem Kollegium auf der einen Seite Tüchtigkeit der Leistungen, auf der anderen harmonisches Ineinandergreifen der getrennten Arbeiten möglich sein, so müssen die Lehrer durch ihren Bildungsgang zu beiden befähigt sein, mit andern Worten: ihre didaktischen Vorstudien von vornherein so eingerichtet haben, dass dieselben ebensowohl besondere Virtuosität in einer oder wenigen unter sich verwandten Schulwissenschaften als Orientirung auf allen übrigen Theilen des Unterrichtsgebietes sich zum Ziele setzten.

Die bedeutenden Ansprüche, welche der Unterricht an Zeit und Kraft des Schülers wie des Lehrers macht, ergeben sich aus der Betrachtung seiner hohen Aufgabe. Um den Gedankenkreis eines innerhalb eines erhöhten Kulturlebens heranwachsenden Unmündigen dergestalt anzubauen und zu bilden, dass der Letztere in seinen Ansichten, Wünschen und Plänen, kurz in seiner ganzen Persönlichkeit, bestimmt werde, dazu ist jedenfalls, abgesehen von allen methodischen Erfordernissen, vor Allem ein bedeutendes Material von Lehrstoff von Nöthen, und woher nähme der Erzieher denselben anders, als aus seinem eigenen Besitze? Die günstigste Voraussetzung, dass der einzelne Lehrer dieser grossen Aufgabe in ihrem ganzen Umfange werde genügen können, ist jedenfalls nur selten in Wahrheit zu realisiren. Uebertragung des gesammten Unterrichts an eine einzige Person führt nothwendiger Weise auf Dilettantismus: die in der Praxis der Gegenwart nicht beanstandeten Systeme der einklassigen Schule, das Klassenlehrerthum und ähnliche Institutionen sind wohl als Werke der Noth und für niedere Stufen zu entschuldigen, nimmermehr aber anders als durch Scheingründe zu rechtfertigen, wohl gar zu fordern. Kurz, auf Theilung der Arbeit weist auch hier der Umfang der Aufgabe hin.

Aber wie soll es dann möglich sein, ein Unterrichtssystem herzustellen, welches dem in der allgemeinen Didaktik tiefer begründeten Bilde einer Symphonie (§. 32) entspricht? Liegt nicht in der Energie, mit welcher der einzelne Lehrer in seine eigenste Aufgabe sich vertieft, gerade dann, wenn er dieselbe in höherem Grade entwickelt, um so näher die Gefahr, ja fast die Nothwendigkeit einer

Abschliessung, einer Reaktion gegen die Arbeit der andern? Entspricht dieser Befürchtung nicht die Erfahrung nur allzusehr?

Das Gegenmittel gegen ein solches, die gemüthvolle, erhebende Wirksamkeit der Schule im höchsten Grade beeinträchtigendes Verhältniss unter den Lehrkräften liegt sehr nahe. Der alte Spruch: »*ars non habet osorem nisi ignorantem*« deutet auch hier auf die Lösung. Nur darum beeinträchtigen die Vertreter der verschiednen Schulwissenschaften einander und nur so weit, weil und in wiefern der eine in Bezug auf die Lebenssphäre des andern ein Ignorant ist. Kenntniss von dem Hauptinhalte, Verständniss für den pädagogischen Werth der fremden Unterrichtsarbeit, dieses und nur dieses Eine macht die Harmonie möglich, ohne welche die Theilung der Lehrarbeit den Hauptsegen des Unterrichts gefährdet.

Somit ist bei aller Anerkennung des grossen Grundsatzes, dass in der Tüchtigkeit des Wissens innerhalb einer beschränkten Sphäre eine unerlässliche Bedingung für eine erfolgreiche Lehrerwirksamkeit gelegen sei, dennoch die Forderung, dass der Einzelne in den übrigen Unterrichtsgebieten kein Fremdling sein solle, eine gleich schwerwiegende, eine Forderung, welche selbstverständlich zunächst und vorzugsweise die Anordnung der den specifischen Fachstudien vorangehenden Vorstudien zu bestimmen beansprucht.

Bedürfte es zur Empfehlung der entwickelten Formel, welche ja von jedem mit der philosophischen Ethik Vertrauten sofort als eine Anwendung eines allgemeinen ethischen Grundsatzes erkannt werden muss[1], noch besonderer Namen, so würde vor Allen der Begründer der modernen philologischen Fachwissenschaft, F. A. Wolff, als einer der entschiedensten Vertreter unsers Princips aufgerufen werden müssen. Wie er auf der einen Seite den Spruch des Seneca: »*Nunquam est qui ubique est*« beim Beginn der Studien warnend vorhält und erörtert und diejenigen tadelt, welche »gleichsam mit allen Musen in einer Umarmung zu leben sich brüsten«: so mahnt er eben so eindringlich zur Nachahmung des Marcellinus und benutzt das Beispiel eines »puren Juristen«, um darzuthun, wie »umzäunende

1) Herbart, Pract. Philosophie 180, p. 242. Werke VIII, p. 243. Hartenstein, Grundbegriff der ethischen Wissenschaft 1844, p. 289 und 496.

Einseitigkeit ebenso verächtlich sei, als jene Universalität.« Und so enthalten denn seine *Consilia scholastica* da, wo die ungleichen und disparaten Eigenschaften. welche ein echter Lehrer besitzen muss, aufgezählt werden, folgende konsequente Anforderungen: »Er muss sich eine allgemeine Notiz von allem menschlichen Wissen erwerben, d. h. eine encyklopädische. Aber er muss hiebei nicht stehen bleiben. — — Er muss also gründliche Kenntnisse besonders in denjenigen Wissenschaften haben, die den allgemeinsten Einfluss auf wahre Humanität üben«[1].

---

§. 92.

3. Fertigkeiten und Künste.

Nächstdem bezeichnen sowohl die Diätetik als die Didaktik, als die Hodegetik mehrere Fertigkeiten und Künste als wesentliche Hülfen der Erziehung. Daher stellt die Methodologie der Pädagogik an den künftigen Erzieher die Anforderung, er solle für jene Fertigkeiten und Künste ein allgemeines Verständniss und für eine oder mehrere derselben ein solches Mass von Tüchtigkeit der Leistung sich anzueignen suchen, als seine Individualität gestattet.

Schon die Geschichte der Pädagogik führt auf die kritische Erörterung der Frage, wie weit an die Person des Erziehers ausser den bereits behandelten Anforderungen noch neue und weitergehende gemacht werden dürfen. Der Eifer in der Fürsorge für die Kinder überspannte oft genug die Ansprüche an den Lehrer. So hat offenbar der Zuruf Salzmanns: »Sei gesund«, nur als Mahnung zur Selbstbeherrschung rechten Sinn, so enthält die Behauptung von Vives[2], der Lehrer von Mädchen müsse mit einer schönen Frau verheirathet sein (*ne exardescat in alias*!) nicht eine ernstlich durchführbare Auf-

1) Körte F. A. Wolff, Ueber Erziehung, Schule und Universität (*consilia scholastica*) 1835, pag. 19.

2) Vives de institutione feminae christianae Basileae 1538, pag. 20.

forderung, ja Locke sucht im 8. Kapitel seines Werkes feine Sitten mit einer solchen Wärme als eine unentbehrliche Qualität eines Erziehers darzustellen, dass die Veranlassung, an dem tiefen Denker irre zu werden und den echt pädagogischen Geist seiner Bücher zu verkennen, nur zu nahe gelegt ist [1].

Die Entscheidung über Unentbehrlichkeit oder relative Wichtigkeit solcher, man könnte sagen subsidiären Eigenschaften des Pädagogen kann nur aus der philosophischen Pädagogik entnommen werden. Steht nun aber, wie das nicht zweifelhaft sein kann, als eine Konsequenz der Erziehungsprincipien fest, dass der Zögling aus hygienischen und gymnastischen Gründen sowohl in dem System der eigentlichen Leibesübungen, als auch in technischen Arbeiten planmässig geschult werde, dass zu diesen auch für das Gemüth und die sittliche Gesundheit nicht unwichtigen Beschäftigungen aus den gleichen Gründen auch noch wo möglich die Ausübung einer Kunst mit ihrer veredelnden Gewalt hinzugefügt werden solle, gehört ferner wegen der Nothwendigkeit der Vereinigung einer Vielheit von Zielpunkten die Einheit der Person offenbar zu den günstigsten Voraussetzungen der Erziehung, so folgt mit Nothwendigkeit dass, *caeteris paribus*, der mit dem Besitz einer oder mehrerer jener subsidiären Eigenschaften ausgestattete Pädagog einen Vorrang habe.

Zwei Bedenken von ungleichem Gewicht werden sich der gezogenen Konsequenz entgegenstellen. Erstens nämlich scheint die Gefahr der Zerstreuung nahe zu liegen. Wie soll doch, könnte man fragen, bei der Fülle von allgemeinen und besonderen Vorstudien, bei der Schwierigkeit einer soliden pädagogischen Bildung für jene, wenn gleich sehr wünschenswerthen, Nebenfächer Zeit und Kraft übrig bleiben? Hierauf kann schon die allgemeine Ethik antworten. Wer eine sittliche Lebensordnung der rechten Art sich entwirft, der wird bei vielen, gemeiniglich nicht beanstandeten Beschäftigungen und Erholungen gar nicht erst fragen, wie viel ihnen Zeit einzuräumen sei, sondern mit Schleiermacher dieselben zu den Dingen rechnen, für welche man überhaupt keine Zeit haben solle [2]. Der so gewonnene freie Raum aber kann durch die edlen für Leib und Seele

1) Herbart Werke XII, pag. 698. vgl. X, pag. 6.

2) Schleiermacher: Ueber den Begriff des Erlaubten. Denkschrift der Berl. Akad. 1826.

gleich wohlthätigen Beschäftigungen besetzt werden. Eine Erholnng für den sich heranbildenden Lehrer und Erzieher ist die Gymnastik in allen ihren Zweigen, das Sichtummeln in Luft und Wasser; eine Stärkung eigner Art folgt auf technische Arbeit im Garten oder Werkstatt; Ruhe und Erhebung des Gemüths ist der Preis, welchen jede Kunst dem verleiht, der sich ihr hingiebt. Wie kann, da das Bedürfniss der Abwechselung und Erholung nun einmal sich nicht verleugnen lässt, noch von einem Zeitaufwande, welcher mit den eigentlichen und nothwendigsten Studien nicht verträglich sei, die Rede sein?[1]

Es droht indessen noch ein Bedenken anderer Art. Wird nicht der Besitz einer oder einiger von den genannten Fertigkeiten, anstatt die Geltung des jungen Pädagogen zu erhöhen, dieselbe sogar beeinträchtigen? Wohl lässt sich nicht leugnen, die öffentliche Meinung auf dem Erziehungsgebiete hat sich in vielen Stücken über das Jahr 1788 ein wenig erhoben, so dass heute die Befürchtung des Campeschen Revisionswerkes an vielen Orten grundlos sein dürfte:[2] »Allerdings werden auch körperliche Geschicklichkeiten einem Hauptlehrer sehr zur Empfehlung gereichen, will er aber sogleich Lehrmeister darin sein, so mag er sehen, wie er den Verdacht der Charlatanerie vermeide.« — Allein viel fehlt dennoch daran, dass derartige Fertigkeiten als ein wirklicher Schmuck und Vorzug eines Pädagogen anerkannt werden. Musste doch bei Gelegenheit der denkwürdigen Verhandlungen über das deutsche Turnen noch immer gegen das alte Vorurtheil gekämpft werden, als sei ein höherer Grad gymnastischer Leistungen mit höherer geistiger Ausbildung nicht vereinbar. Was aber damals von dem beredten Vorkämpfer für deutsches Turnen über dieses Eine gesagt worden ist: »Ein Mensch der im Leben nichts kann als Schwimmen oder Schlittschuhlaufen, wird schwerlich sehr geachtet sein. Ich habe aber nie gefunden, dass es der Verehrung, mit der Lord Byrons oder Diefenbachs Name genannt wird, Abbruch that, dass der grosse Dichter zugleich einer der besten Schwimmer, der geniale Chirurg einer der besten

---

1) Vergl. Niemeyers verwandte Ansichten, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Auflage 8. Th. III. §. 26— 38.

2) Allgem. Revisionswerk X, pag. 84.

Schlittschuhläufer seiner Zeit war«[1] — das gilt in einem viel weitern Umfange und wir rechnen, gestützt auf die obigen Argumente, den Besitz der genannten subsidiären Fertigkeiten in den Begriff der pädagogischen Kalokagathie und verpflichten demnach den an seiner Vorbildung arbeitenden Pädagogen, zwar auch hier nicht zu einem Streben nach universeller, wohl aber nach partieller Tüchtigkeit der Leistungen. Die richtige Beschränkung ist auch hier einem Jeden durch seine Individualität angezeigt.

Zweiter Abschnitt.

Von den pädagogischen Studien.

§. 93.

Disposition.

Da der pädagogische Gedankenkreis, für dessen Anbau die Methodologie der Pädagogik Rathschläge zu ertheilen hat, nur in dem Grade ein für die künftige Praxis fruchtbarer werden kann, wenn er ebensowohl den gehörigen Umfang, als die richtige Struktur erhalten hat, so handelt es sich hier nicht blos um die Materie, sondern auch um das Mass und die Reihenfolge der pädagogischen Studien. Dass von den beiden hier in Frage kommenden Klassen der allgemeinen und besonderen Studien die ersteren vorangehen müssen, das liegt in der Natur der betreffenden Wissenschaften.

Die Stellung des durch die Wissenschaft der Erziehung Gebildeten zur Praxis ist bereits oben mit Hülfe der Psychologie erörtert. Das Ergebniss jener Erörterungen liegt in dem Satze: das pädagogische Interesse, der pädagogische Verstand, der pädagogische Takt,

1) E. Du Bois-Reymond Ueber das Barrenturnen und die sogenannte rationelle Gymnastik. Berlin 1862, pag. 29.

diese drei Hauptkennzeichen eines gebildeten Erziehers ruhen auf Reproduktionen mannigfaltiger Gedanken. Da nun aber diese selbst von den Gedankenverbindungen, namentlich von den zusammengesetzteren unter ihnen, welche die Psychologie Reihen und Reihengewebe nennt, abhängig sind, so muss selbstverständlich nicht blos der Inhalt, sondern eben so sehr auch Reichthum und Zusammenhang, Klarheit und Innigkeit der Gedankenverbindungen in Frage kommen. Nicht blos der unwissenschaftliche Empirismus, sondern ebenso sehr auch ein unmethodisches Studium machen das Wachsthum eines echten pädagogischen Gedankenorganismus unmöglich. Unklare und unhaltbare Sätze, Vorurtheile statt der echten Urtheile, werden z. B. in dem Bewusstsein Desjenigen sich bilden, welcher auf die historische Pädagogik seine Studien beschränken will, denn Historie ist Erfahrung und bedarf als solche der Deutung. Zucht und Schärfe der Gedanken für solche Deutung ist aber das Resultat einer eigenen nicht zu entbehrenden Gedankenarbeit, nämlich der philosophisch-pädagogischen. Weit geringere Frucht der Studien wird auch dann noch zu erwarten sein, wenn die historische Pädagogik in die erste Stelle gesetzt wurde. Dies Alles ergiebt sich aus den bereits in der Einleitung zur Encyklopädie begründeten Sätzen über die Stellung der einzelnen pädagogischen Disciplinen zu einander.

Dasselbe gilt von dem Verhältniss der allgemeinen Studien zu den besondern. Ist nämlich die Pädagogik überhaupt eine Landkarte für die Wanderung durch das Gebiet der pädagogischen Praxis, so muss auch Derjenige, welcher sich die detaillirte Kenntniss einzelner Theile und Abschnitte des Wegs verschaffen will, vorher über den Plan der ganzen Wanderung orientirt sein. Diesen Plan aber bieten die allgemeinen pädagogischen Wissenschaften. So geht also hier anders als meist bei dem Unterrichte der Unmündigen das Allgemeine dem Besonderen voraus.

I. Von den allgemeinen pädagogischen Studien.

§. 94.

1. Encyklopädie der Pädagogik.

Dem Verlangen nach einer Grundlage der pädagogischen Lebensanschauung entsprechen offenbar nur die Encyklopädie der Pädagogik und die philosophische Pädagogik: jene indem sie die Uebersicht über das gesammte Arbeitsfeld, diese indem sie die Ideen darlegt, durch welche die gesammtepädagogische Arbeit beherrscht werden soll. Ohne Frage gehört in der Reihe der pädagogischen Studien die Encyklopädie an den Anfang.

Wenn es sich darum handelt, den zweckmässigsten Anfangspunkt der pädagogischen Studien zu bestimmen, so können nur zwei Gesichtspunkte in Betracht kommen. Es sollen erstens durch Anfangsstudien offenbar diejenigen Gedankenreihen gewonnen werden, in denen die spätern Studien die meisten Anknüpfungen und Anlässe zu Reproduktionen finden. Dieser Anforderung kann nur die Encyklopädie der Pädagogik genügen. Nicht an die Realencyklopädie freilich stellen wir solche Anforderung, an das alphabetisch geordnete Aggregat von Abhandlungen über pädagogische Materien, wie dieselben in den ganz anderen Zwecken dienenden verdienstlichen Sammlungen von Hergang und Schmid dargeboten werden, sondern an das System von Begriffen, welches zum Unterschiede von jenen Sammlungen methodologische oder noch besser philosophische Encyklopädie genannt werden kann. Wenn dieser die Aufgabe gestellt ist, ausgehend von der Idee der Erziehung, die einzelnen pädagogischen Disciplinen zu bestimmen und die ihnen zugehörigen Probleme zu entwickeln, muss dieselbe dann nicht auf Grund einer Topographie der Wissenschaft zu einem Wegweiser werden für einen Jeden, welcher auf dem Gesammtgebiete sich orientiren will? (Vgl. §. 5. u. 6).

Hierzu kommt noch eine zweite wichtige Aufgabe; die Pflanzung eines ächten pädagogischen Interesses. Indem die Encyklopädie die Erziehungsaufgaben in ihrem gegenseitigen Zusammenhange ableitet, gleicht sie dem erfahrenen Rathgeber, welcher dem

jugendlichen Wanderer von der Höhe eines Berges die Reize einer reichen, gesegneten Landschaft ausbreitet, und denselben, ohne durch aufgedrungene Anpreisungen lästig zu werden, durch die eigenthümlichen Reize des Bildes selbst zur Wanderung einladet. Man soll und kann sicher sein, dass in jedem unbefangenen Gemüth die einfache klare Darlegung des Erziehungsganzen die Kraft eines freien Interesses hervorrufen werde, welches allein die Mühen weiterer Studien und zwar zunächst die mit der unentbehrlichen philosophischen Arbeit verknüpften, überwinden hilft.

§. 95.

Literatur.

Den bisher entwickelten Anforderungen entspricht vollständig nur die der vorliegenden Methodologie vorangehende Encyklopädie der Pädagogik. Als werthvolle Beiträge zur Orientirung über pädagogische Probleme können die in Gräfe's Pädagogik enthaltenen Abhandlungen — abgesehen von den wesentlichen Mängeln in den begrifflichen Grundlagen — gelten. Als eine reiche Fundgrube für die wichtigsten einer Encyklopädie angehörigen Materien lässt sich an der Hand eines kundigen Wegweisers Niemeyer's verdienstliches Werk verwerthen.

Versuche zu einer encyklopädischen Konstruktion und Darstellung der pädagogischen Wissenschaften wurden in den letzten Jahrzehnten einige wenige gemacht, von Wörlein, Thaulow, Gräfe, Wittstock[1]. Wenn den lautesten Ansprüchen auch die bedeutendsten Leistungen entsprechen müssten, so würde in der encyklopädischen Literatur Wörleins »Pädagogische Wissenschaftskunde« an erster Stelle zu nennen sein. Wir dürfen indessen das Buch ignoriren. Dasselbe ruht erstens auf einem philosophischen Fundamente, dessen Untauglichkeit zur Begründung der Pädagogik hier nicht erst bewiesen zu werden braucht, sondern als allgemein bekannt vorausgesetzt werden darf, auf dem der Schellingschen Naturphilosophie. Von diesem Systeme und den sogenannten pädagogischen Dynami-

kern erwartet diese Wissenschaftskunde (Bd. III, pag. 14) die »Ausführung der wahren Idee der Pädagogik.« Zweitens treten hier nahezu alle Wissenschaften bald als Hülfs- bald als Grund-, bald als Hauptwissenschaften des pädagogischen Studiums auf, so dass theils durch die Wiederholung des Alltäglichen, theils durch die Herbeiziehung des Fremdartigen das Eindringen erschwert wird, endlich ist das Ganze eine zwar fleissige, aber urtheilslose Kompilation, deren Geistlosigkeit sich an unzähligen Orten, am meisten aber in den kritischen Bemerkungen über die pädagogische Literatur offenbart.

Verwandt in Grösse der Ansprüche und Geringfügigkeit der Leistungen ist Thaulow's Schriftchen: Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft, Berlin 1845, ein Jugendversuch des Verfassers, mittelst des Netzes von Hegelschen Allgemeinbegriffen die Ernte der bisherigen pädagogischen Arbeit einzufassen: ein Schriftchen dessen Wesen der scharf treffende Mager mit dem Schaffen von Figuren im Kaleidoscop vergleichen zu müssen glaubte.

Vortheilhaft unterscheidet sich in dieser Hinsicht Gräfe's allgemeine Pädagogik, welche im dritten, den Titel: Pädagogik tragenden Buche, die Konstruktion und Stellung der Erziehungswissenschaft darzulegen und unter sorgfältiger Beachtung der in den Begriffen liegenden Hinweise das System selbständig zu entwickeln sucht. Indessen wird leider der Werth der gedrängten Darstellung durch die Mängel der philosophischen Grundlagen, nämlich durch die einem jeden philosophischen Eklekticismus anhaftenden Unbestimmtheiten in nicht geringem Masse beeinträchtigt.

Rechnet man nun die einer weiteren Beachtung nicht werthe, dürftige Kompilation, welche Wittstock unter dem Namen einer Encyklopädie neuerlich hat erscheinen lassen, hinzu, so ist die Reihe der überhaupt in Frage kommenden encyklopädischen Leistungen geschlossen [1]. So bleiben demnach die vorstehende philosophische Encyklopädie und Niemeyer's Darstellung der »Grundsätze«[2] übrig. Dass das erstgenannte Werk den Aufbau des Systems auf einheitlicher, wohlbefestigter Grundlage vornehme und mit Umsicht und Fleiss durchführe, das ist demselben von keiner der zahlreichen Recensionen streitig gemacht worden; den auf dankbaren Boden

gefallenen Gegenbemerkungen oder Ergänzungen ist in der vorliegenden neuen Auflage Rechnung getragen worden.

Auch das mit Recht berühmte, ältere, grosse Werk von Niemeyer lässt sich von demjenigen Leser, welcher sich bereits im Besitze eines brauchbaren Begriffssystems befindet, recht wohl als ein reich ausgestattetes, werthvolles Magazin des Wissenswürdigsten zur Ausfüllung der Umrisse des Systems verwerthen.

1) Wörlein, Pädagogische Wissenschaftskunde. 3 Thle. Erlangen 1826.

Thaulow, Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft. Berlin 1845. Mager, Pädagog. Revue. Bd. 12, p. 22.

Gräfe, Allgemeine Pädagogik. 2 Bde. Leipzig 1845.

Wittstock, Encyklopädie der Pädagogik im Grundriss. Heidelberg 1865.

2) Niemeyer, Grudsätze der Erziehung und des Unterrichts. Halle, 1. Aufl. 1800, 9. Aufl. 1829.

---

§. 96.

2. Philosophische Pädagogik.

Eine wesentlich verschiedene Aufgabe fällt der philosophischen Pädagogik zu. Sie soll das geistige Auge anleiten, in die Tiefe der Erziehungsaufgabe zu dringen. Die Erziehungszwecke sowohl als die Mittel, die allgemeinen nicht minder, als die besonderen, sollen als solche und keine anderen erkannt und kraft der in den Begriffen selbst liegenden Auktorität anerkannt werden.

Wo gäbe es in den Schwankungen des Lebens, in dem Wechsel der Meinungen, welcher kaum auf irgend einem anderen Gebiete in solchem Masse hervortritt wie auf dem pädagogischen, einen festen Halt, wenn nicht in der Festigkeit von Begriffen, Deduktionen und

Schlussfolgerungen? Es ist aber gerade die Hauptaufgabe der philosophischen Pädagogik, nicht etwa, wie noch Niemeyer sich selbst beschränkend und auf den Charakter der Wissenschaft verzichtend, beabsichtigte, dazu mitzuwirken, »dass echtes Verdienst der Vorzeit oder auch was besser geworden ist, anerkannt, angehenden Erziehern und Lehrern der Jugend aber die Kenntniss des Vorzüglichsten, was über den Gegenstand in früheren und späteren Zeiten gedacht und gelehrt ward, erleichtert, und daraus seine feste auf Erfahrung beruhende Regel des Erziehens und Lehrens aufgestellt werde,«[1] sondern vielmehr das Unumstössliche und Nothwendige für die Erziehungspraxis aus dem System wohl geprüfter Begriffe herauszuarbeiten. Nur so kann diejenige Umsicht, Entschiedenheit und Sicherheit das pädagogische Handeln durchdringen, ohne welche dasselbe sich nicht über das Handwerkerthum erhebt.

Ja, nur wer im Lichte der Begriffe sein eigenes vergangenes oder gegenwärtiges Thun zu betrachten, künftig es sich vorzubilden gelernt hat, wird mit dem nie ermattenden Interesse am fortschreitenden Werke und mit der Heiterkeit belohnt, welche auch das Unansehnliche und Kleine wie das Trockene in der Praxis mit ihrem Scheine verklärt.

§. 97.

Literatur.

In der gesammten pädagogischen Literatur entspricht den strengen Anforderungen der Wissenschaft keine andere Darstellung der philosophischen Pädagogik als die Allgemeine Pädagogik von Herbart, welchem somit das Verdienst zukommt, eine philosophische Pädagogik geschaffen zu haben. Nächstdem ist die allgemeine Pädagogik von Waitz als ein auf Herbartischen Fundamenten mit Selbständigkeit aufgeführter Bau und ebenso Zillers Vorlesungen über allgemeine Pädagogik der Beachtung in hohem Grade werth. Endlich kann

1) Niemeyer, Grundsätze etc. 8. Aufl. Vorwort p. XIV.

Kerns Grundriss als ein zweckmässiges Hülfsmittel für vorbereitende Studien empfohlen werden.

Ein oberflächlicher Blick auf Herbarts allgemeine Pädagogik mag den Zweifel rege machen, ob ein schon im Jahre 1806 erschienenes Werk, welches eben darum weder aus dem ethischen noch aus dem psychologischen System des Verfassers seine Stützen entlehnen konnte, dem Muster einer Wissenschaft von der Erziehung entsprechen könne. Wahr ist allerdings, dass beim Erscheinen der Pädagogik die ethischen und psychologischen Hauptarbeiten des grossen Denkers noch nicht an das Licht getreten waren: jeder Kenner der persönlichen Entwickelungsgeschichte Herbarts weiss aber, dass die Grundgedanken bereits unerschütterlich in ihm feststanden; der sinnige Leser erkennt sofort, dass in den meisten Fällen psychologische Analysen, z. B. des Interesses und der Begehrung, der Erwartung, der Theilnahme, des Charakters u. A. m., obschon kein Hauch einer Schulsprache ihnen anhaftet, doch dem ausgebildeten System der Psychologie bis in die kleinsten Züge entsprechen und dass ebenso in den, der Sprache der Gebildeten entlehnten Bezeichnungen der ethischen Werthschätzung die Ideen des Systems der praktischen Philosophie eingeschlossen liegen. So darf also gerade wegen dieser Freiheit von allem Zwang der Schulsprache die gegebene Entwickelung der Begriffe auf eine vorurtheilsfreie allgemeine Prüfung und Anerkennung gerechten Anspruch erheben. — Bei der Strenge und Kürze der in klassischer Sprache fortschreitenden Darstellung wird freilich oftmals das Verlangen nach Erläuterung und gleichsam Bekleidung der scharfen Umrisse fühlbar werden, ein Verlangen, welchem bekanntlich Jean Paul in der Vorrede zur Levana warmen Ausdruck verliehen hat. — Hier bietet sich denn ungesucht der Reichthum von monographischen Erörterungen dar, denen Herbart im Laufe seines der Pädagogik nie fremd gewordenen Lebens sich zugewendet hat. Eine Zusammenstellung dieser werthvollen Beiträge verdanken wir der kundigen, taktvollen Hand des Prof. Willmann in Prag[1].

In gewisser Hinsicht kann auch das Werk von Herbarts hochbegabtem Schüler, die Allgemeine Pädagogik von Waitz[2] die Dienste einer solchen Ergänzung verrichten. Eine Reihe sinniger werthvoller Ausführungen allgemeiner Aufgaben und Sätze, Analysen pädagogi-

scher Verhältnisse aller Art, saubere und strenge Behandlung pädagogischer Zeit- und Streitfragen geben dem Buche einen besondern Werth. Das Hauptwerk des Meisters zu ersetzen, ist dasselbe schon darum nicht im Stande, weil der Verfasser in der wohlmeinenden Absicht, der wissenschaftlichen Pädagogik unter den Zeitgenossen mehr Eingang zu verschaffen, nicht selten auf Kosten der Strenge der Begriffe an die herkömmlichen Stichwörter und Meinungen sich allzuwillig anzunähern versucht hat. Zillers[3] Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik gewinnen wegen ihrer eingehenden Erörterung der Vorbegriffe und der tiefgehenden freilich mit überwiegender Ausführlichkeit vorgenommenen Behandlung des Unterrichtsproblems einen eigenthümlichen Werth. Kerns[4] Grundriss steht zwar den vorgenannten Werken an philosophischer Gründlichkeit und Schärfe der Begriffe nach, wird aber wegen seiner bei aller Gedrängtheit ansprechenden Darstellungsweise recht wohl im Stande sein, Manchem den Weg zu strengeren pädagogischen Studien zu bahnen.

1) O. Willmann, J. F. Herbarts pädagogische Schriften. 2 Bde. Leipzig 1873 und 75.

2) Th. Waitz, Allgem. Pädagogik. 2. Aufl. Braunschweig 1875. Vergl. Allg. Schulz. 1877, No. 22—24.

3) T. Ziller, Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik. Leipzig 1876.

4) H. Kern, Grundriss der Pädagogik. 2. Aufl. Berlin 1878.

§. 98.

Schluss.

Zur Vergleichung und somit ebenso wohl zur Klärung als zur Befestigung der Ueberzeugung bieten sich dem tieferen pädagogischen Studium eine Reihe anderweiter Versuche von Reflexionen über das Ganze der Erziehung dar, von denen die Zeit von der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts bis heute eine grosse Anzahl hervorgebracht hat. Dieselben theilen sich nach dem Standpunkte, welchem sie angehören, in zwei Gruppen, je nachdem die Verfasser von einer einheitlichen wissenschaftlichen Grundansicht aus oder ohne eine solche philosophiren.

Eine Geschichte der pädagogischen Meinungen würde eine Reihe interessanter philosophisch-pädagogischer Versuche aus alter Zeit aufzuzählen haben, von Plato und Aristoteles, Seneca und Quintilian, von Montaigne und Locke, von Sturm und Neander bis zu Rehberg, Niethammer und E. M. Arndt u. a. m.: anders die Methodologie des pädagogischen Studiums. Diese wird, eingedenk ihrer Aufgabe, dem philosophischen Nachdenken eine bestimmte Richtung zu geben, sich darauf beschränken, nicht sowohl einzelne fragmentarische Erörterungen, als vielmehr aus den das Gesammtgebiet der erziehlichen Thätigkeit umfassenden Schriften solche auszuwählen, welche als Repräsentanten verschiedener Standpunkte gelten können.

Hier scheiden sich nun für die ordnende Betrachtung alle überhaupt in Frage kommenden Schriften leicht nach dem allgemeinsten, d. h. dem ihre Stellung zur Philosophie betreffenden Gegensatze. Und so stellen sich denn auf die eine Seite diejenigen Schriften, welche in dem zusammenhängenden Begriffsganzen eines Systems ihre Grundlagen gefunden haben, auf die andere diejenigen, welche auf Grund einer Auswahl unter den Ergebnissen der philosophischen Forschungen oder der sogenannten Erfahrung ihr System aufbauen.

Es erscheinen in der ersten Gruppe als Vertreter des Leibnitz-Wolfischen Systems[1] Stuve, des Kantischen[2], abgesehen von den durch Rink später herausgegebnen Fragmenten aus Kants Vorlesungen: Heusinger, K. Weiller, W. F. Lehne, H. L. Pölitz, H. Stephani, V. E. Milde. Vertreter des Fichteschen[3] Systems sind: Ritter, Harl, Fähse; des Schellingschen[4] Systems: Wagner, Blasche, Graser; des Hegelschen[5]: Deinhardt, Kapp, endlich wenn schon nicht im strengen Sinne Rosenkranz, des Benekeschen[6] Systems: F. E. Beneke; des Schleiermacherschen[7]: F. Schleiermacher. — Es erscheinen in der zweiten Gruppe zahlreiche Vertreter des Empirismus und Eklekticismus[8]: so unter Anderm: Sulzer, Mayen, Bock, Miller, Trapp, Niemeyer, Schwarz, Snell, in neuerer Zeit[9] Sailer, Scherr, Ruegg, Hergenröther, Schwarz-Curtmann, Zeheter, Baur, Dursch und Palmer. Ein weiteres Eingehen auf die Schriften der ersten Gruppe wird dem unbefangnen Blick leicht erkennen lassen, wie die wissenschaftlichen Mängel nicht so

sehr an der Unvollkommenheit der Bearbeitung als vielmehr in der Natur der zu Grunde gelegten philosophischen Systeme begründet sind. Keines derselben ist ein Boden, aus welchem eine Wissenschaft von der Erziehung hervorwachsen konnte.

In Betreff des Kantischen Systems wird, abgesehen von den wichtigen metaphysischen Bedenken, in Folge der durch Herbarts siegreiche Waffen geführten Polemik gegen die Seelenvermögen die Unhaltbarkeit des Fundamentes ausser Zweifel sein. Die Unfähigkeit des Idealismus überhaupt und des Fichteschen insbesondere, dürfte bis zur Evidenz nachgewiesen sein in Herbarts Abhandlung über das Verhältniss des Idealismus zur Pädagogik[1].

Das allgemeine Fiasko endlich, welches die Schellingsche und Hegelsche Philosophie auf dem Gebiete der Naturwissenschaften erlitten haben, mindert von vornherein das Zutrauen zu der Brauchbarkeit eines aus diesem System entstandnen psychologischen Unterbaues der Pädagogik.

Die Schwächen der Hegelschen Psychologie insbesondere sind bereits im Jahre 1842 durch Exner[2] in unwiderlegter Nachweisung dargethan worden, so dass an eine Verwendung dieser Lehren beim Aufbau einer Pädagogik niemals im Ernst wird gedacht werden können. Die Pädagogik von Rosenkranz ist kein thatsächlicher Gegenbeweis, da dieselbe nur unwesentliche Anklänge an das psychologische System enthält, im Uebrigen nur als eine Revision des Ganzen von dem Standpunkte der Hegelschen Philosophie sich ankündigte und behauptete. Das Benekesche System hat in der pädagogischen Literatur der Gegenwart keinen weiteren Vertreter als Dressler[3], nachdem Dr. Dittes mit der charakteristischen Erklärung »er sei kein Janer« sich unter die Originalpädagogen begeben hat. Schleiermachers Erziehungslehre endlich stellt sich von vornherein ausserhalb eines jeden Systems (vergl. S. 15 und 694), also auch der Ethik und Psychologie des Verfassers. Ebenso wird

1) Herbart, Ueber das Verhältniss des Idealismus zur Pädagogik. Sämmtl. Werke XI, p. 321—342. Willmann, pädagog. Schriften II, p. 203—222.

2) Exner, Die Psychologie der Hegel'schen Schule. Leipzig 1842.

3) Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 3. Aufl. Neu bearbeitet und mit Zusätzen versehen von J. G. Dressler. Berlin 1864.

eine Prüfung der zweiten Gruppe zu der Einsicht führen, dass trotz der oftmals anerkennenswerther Vielseitigkeit, Umsicht, Sorgfalt und Ausdehnung der Betrachtung auf praktische Bedürfnisse des Hauses und der Schule wohl eine Uebereinstimmung und Zustimmung in vielen einzelnen Fällen, keineswegs aber eine befestigte Ueberzeugung auf dem schwankenden Grunde sich gewinnen lasse.

1) Stuve, Allgemeinste Grundsätze der Erziehung. Im Revisionswerk Th. I, p. 233.

2) Heusinger, J. H. G., Beitrag zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst 1794.

Ders., Lehrbuch der Erziehungskunst 1794.

Weiller, K. Lehrgebäude der Erziehungskunde 1802—5.

Lehne, F. W., Handbuch der Pädagogik nach einem systematischen Entwurfe. 1799.

Pölitz, K. H. L., Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates practisch dargestellt. 2 Bde. 1806.

Stephani, H., Grundriss der Staatserziehungswissenschaft. 1797.

Ders., System der öffentl. Erziehung 1805, 2. Ausgabe. 1813.

Milde, V. E., Lehrbuch der allg. Erziehungskunde. 2 Thle. 1811.

3) Ritter, Kritik der Pädagogik zum Beweis der Nothwendigkeit einer allgem. Erziehungswissenschaft. Fichte und Niethammer, Philos. Journal 1798, Heft 1, 4, 5.

Harl, Ueber Unterricht und Erziehung nach den Principien der Wissenschaftslehre als Propädeutik einer allgem. Erziehungswissenschaft. Salzburg 1800.

Fähse, G., Grundriss der technisch-praktischen Erziehung. 1797.

4) Wagner, J. J., Philosophie der Erziehungskunst 1803.

Blasche, B. H., Handbuch der Erziehungswissenschaft 1828.

Graser, J. B., Divinität oder das Princip der einzig wahren Menschenerziehung zur festern Begründung der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft. 1811. 3. Aufl. 1830.

5) Kapp, A., Fragmente aus einer neuen Bearbeitung der Gymnasialpädagogik. Arnsberg 1848.

Rosenkranz, K., Die Pädagogik als System. Königsberg 1848.

6) Beneke, T. A., Erziehungs- und Unterrichtslehre. Berlin, Posen, Bromberg 1842.

7) Schleiermacher, F., Erziehungslehre aus Schleiermachers handschriftl. Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen. Berlin 1849.

8) Sulzer, J. G., Versuch der Erziehung und Unterweisung der Kinder. Zürich 1748.

Mayen, J. F., Kunst der vernünftigen Kinderzucht. Helmstedt 1753.

Bock, F. S., Lehrbuch der Erziehungskunst. 1779.

Miller, P., Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst. Göttingen 1769.

Trapp, E. Chr., Versuch einer Pädagogik. Berlin 1780.

Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Halle 1824—25 (erste Ausg. 1799).

Snell, Grundsätze der Erziehungskunst oder Entwurf zu einer systematischen Pädagogik. Giessen 1784.

Schwarz, J. H. L., Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre 1805. Erziehungslehre. 2. Aufl. 3 Thle. 1829.

9) Sailer, Joh. Mich., Ueber Erziehung für Erzieher oder Pädagogik. 1822. 2 Thle.

Scherr, Leichtfassliches Handbuch für Volksschullehrer. Zürich 1847.

Ruegg, die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung. 4. Aufl. 1874.

Hergenröther, Erziehungslehre im Geiste des Christenthums. 1830.

Schwarz-Curtmann, Lehrbuch der allgemeinen Pädagogik. Heidelberg 1866.

Zeheter, Erziehungs- und Unterrichtslehre nach kathol. Grundsätzen. 1849.

Baur, Grundzüge der Erziehungslehre. Giessen 1849. 3. Ausg. 1876.

Dursch, Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkt des katholischen Glaubens. 1852.

Palmer, Evangelische Pädagogik. 4. Aufl. 1869.

Schumann, Chr. G., Lehrbuch der Pädagogik. 2 Thle. 1874 und 75.

---

3. Historische Pädagogik.

§. 99.

a. Allgemeine Geschichte der Erziehung.

Als eine echte Lehrerin und Freundin erweist sich die allgemeine wie die besondere Geschichte Demjenigen, welcher dazu befähigt ist, an diese Lehrerin Fragen zu stellen und ihre Beantwortung zu verstehen. Selbstverständlich hat das Studium sich zuerst auf die allgemeine Geschichte der Erziehung zu richten, um nachher auf Grund einer Einsicht in den Zusammenhang des Einzelnen der pädagogischen Specialgeschichte sich zuzuwenden.

Wie aller historische Schulunterricht, so hat auch das selbstständige Studium der Geschichte die Bedeutung einer Verlängerung der Erfahrung und des Umgangs. Wer in eine ferne Zeit, in fremde Verhältnisse, in das Leben älterer Pädagogen sich einlebt — wie sollte der nicht in seinem eignen Innern Wirkungen erfahren, ähnlich denjenigen, welche von einer den Blick erweiternden Reise oder einem die eigene Persönlichkeit mächtig berührenden Verkehre auszugehen pflegen? Erfahrung setzt aber voraus die Kenntniss mannigfaltiger Fragepunkte, Umgang dagegen die Empfänglichkeit für die verschiednen Anregungen des Verkehrs. In der Vorbereitung durch die philosophische Pädagogik hat schon der angehende, mehr noch der reifere Pädagog jene wesentlichen Vorbedingungen empfangen. Es handelt sich jetzt darum, dieselben zunächst bei der ersten Orientirung auf dem Gesammtgebiet der historischen Pädagogik zu benutzen.

§. 100.

Literatur.

Bei dem grossen Umfange des Gebietes ist vor allem weise Beschränkung geboten. Dieselbe wird sich aber nicht in einem Sichgenügenlassen an ärmlichen Abrissen und Leitfäden, sondern in einer Auswahl des Bedeutendsten zu zeigen haben.

Wenn irgendwo so ist für das, dem praktischen Bedürfniss dienende geschichtliche Studium die Selbstbeschränkung geboten. Leider lässt sich bei dem gegenwärtigen Stande der Literatur der historischen Pädagogik das Gebot nicht streng ausführen. An Darstellungen des Gesammtgebietes ist Mangel. Das einzige und erste, alle Zeiten und Räume umfassende, sonst verdienstvolle, gedankenreiche und fleissige Werk von K. Schmidt [1] leidet an vielen und wesentlichen Mängeln in Bezug auf Gründlichkeit, Objektivität und Sachkenntniss; Wohlfahrt, für populäre Zwecke recht wohl geeignet, ist für wissenschaftliche Bedürfnisse durchaus ungenügend, die früheren Arbeiten von Niemeyer und Schwarz sind in vielen Stücken veraltet und überhaupt unzureichend. So bleibt also nur übrig, die allgemeinen geschichtlichen Darstellungen der Erziehung in bestimmten Zeiten oder Ländern als Ergänzung eintreten zu lassen, für die Zeit des Alterthums [2] Cramer, Grasberger, Krause, für das Mittelalter [3] Ruhkopf und Heppe, für die Zeit der Wiederherstellung der Wissenschaften [4], Voigt, Schröder, für die Reformationszeit bis ins 19. Jahrhundert [5], Karl v. Raumer; für einzelne Länder: Hahn [6] für Frankreich; Voigt [7], Wiese, Schöll für England; Kramer [8] für die Niederlande, Wirth [9] für die Schweiz.

Für Denjenigen, welcher sich nicht selbst einen Auszug aus den eigentlichen Geschichtswerken veranstaltet, mögen die als Umriss oder Wegweiser sich ankündigenden Auszüge [10], von Pustkuchen-Glanzow, Baur, K. Schmidt, ja auch von Anhalt, Böhm, Bruckbach, Dittes, Kehrein, eine Stelle erhalten. Körner verdient keine Beachtung.

Wenn Seminardirektoren auf Mittheilung, Schul- und Prüfungsbehörden auf das Abfragen einer derartigen Kompendienweisheit sich beschränken, gleich als ob in derselben ein Element der päda-

gogischen Bildung enthalten wäre, so ist das eine verderbliche Verirrung. Derartige beklagenswerthe Zustände werden erst dann verschwinden, wenn für bessere Vorbildung der künftigen Leiter des Schulwesens gesorgt sein wird.

1) Schmidt, K., Die Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwickelung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker. 4 Bde. 3. Aufl. durch W. Lange. Köthen 1876.

Wohlfahrt, J. F. Th., Geschichte des gesammten Erziehungs- und Schulwesens. 2 Bde. Quedlinburg u. Leipzig 1853 u. 1855.

Niemeyer, Aug. Herm., Grundsätze d. Erzieh. u. d. Unterr. Bd. III. 8. Aufl. Halle 1824 bis 1825.

Schwarz, Fr. H. Chr., Erziehungslehre. Theil I. 1 u. 2. 2. Aufl. Leipzig 1829.

2) Cramer, Fr., Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterthum etc. 2 Bde. Elberfeld 1832 u. 1838.

Grasberger, L., Erziehung u. Unterricht im klass. Alterthum. (3 Bde.) Würzburg. 1. Bd. 1864, 2. Bd. 1875.

Krause, Cr. J. H., Geschichte der Erziehung etc. bei den Griechen, Etruskern und Römern. Halle 1851.

3) Ruhkopf, Geschichte des Schul- u. Erziehungswesens in Deutschland. I. Bremen 1794.

Heppe, H., Das Schulwesen des Mittelalters und dessen Reform im 16. Jahrhundert. Marburg 1860.

4) Voigt, G., Die Wiederbelebung des klass. Alterthums etc. Berlin 1859.

Schröder, J. F., Das Wiederaufblühen der klass. Studien in Deutschland im 15. u. zu Anfang des 16. Jahrhunderts. Halle 1864.

5) v. Raumer, C., Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen classischer Studien bis auf unsere Zeit. 4 Thle. 4. Aufl. Stuttgart 1872—74.

6) Hahn, L., Das Unterrichtswesen in Frankreich. Abth. 1, 2. Breslau 1848.

7) Voigt, J. A., Mittheilungen über das Unterrichtswesen Englands u. Schottlands. Halle 1857.

Wiese, L., Deutsche Briefe über engl. Erziehung. 2. Aufl. 1. u. 2. Bd. Berlin 1877.

Schöll, C., Geschichtlicher Ueberblick über das Erziehungswesen in Grossbritanien u. Irland. In »Schmid's Encyclopädie«. Bd. III, p. 77 ffg.

8) Cramer, Fr., Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden etc. 2 Bde. Stralsund 1843.

9) Wirth, M., Allgemeine Beschreibung und Statistik der Schweiz. III. Bd. Unterrichtswesen. Zürich 1875.

10) Pustkuchen-Glanzow, Kurz gefasste Geschichte der Pädagogik. Rinteln 1830.

Baur, G., Geschichte der Pädagogik. In »Schmid's Encyclopädie«. Bd. V, p. 709 bis 796.

Schmidt, K., Die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Für Schul- u. Predigtamts-Canditaten etc. 3. Aufl. Von W. Lange. Köthen 1876.

Anhalt, E., Darstellung des Erziehungswesens etc. Jena 1845.

Böhm, J., Kurzgefasste Geschichte der Pädagogik. 2. Aufl. Nürnberg 1871.

Bruckbach, Wegweiser durch die Geschichte der Pädagogik. Leipzig 1869.

Dittes, Fr., Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. 4. Aufl. Leipzig 1875.

Kehrein, Ueberblick der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. 4. Aufl. Paderborn 1876.

Körner, Fr., Geschichte der Pädagogik von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Leipzig 1857.

§. 101.

b. Pädagogische Klassiker.

Da auf die Durcharbeitung der pädagogischen Meinung und Theorie besonderes Gewicht gelegt werden muss, so soll im Interesse der Befruchtung und Befestigung des pädagogischen Gedankenkreises den Originalwerken der bedeutendsten päda-

gogischen Denker ein möglichst eingehendes Studium zugewandt werden.

Es folgt aus dem oben ausgesprochenen Satze von der Bedeutung der historisch-pädagogischen Studien, dass die Lektüre der Originalwerke als eine Vertiefung des Umgangs und Verkehrs mit bedeutenden Menschen, den Trägern bestimmter pädagogischer Ideen angesehen werden muss. In ihren Werken reden bedeutende Menschen noch ganz anders mit uns, als durch den vermittelnden Mund des Geschichtsschreibers. Montaigne, Locke, Comenius, Rousseau, Basedow, Rochow, Pestalozzi, wenn nicht Alle so doch Einen und den Andern, gleichsam mit dem geistigen Auge in unmittelbarer Nähe betrachtet zu haben, das hinterlässt ohne Frage eine wohlthuende und befruchtende Erinnerung.

Eine Umschau auf dem Büchermarkte der Gegenwart kann die erfreuliche Erscheinung konstatiren, dass in vielfachem Wiederabdruck der Originale, wie in Uebersetzungen bald einzeln [1], bald zu sogenannten Bibliotheken [2] vereinigt die pädagogischen Klassiker veröffentlicht und weiteren Kreisen leicht zugänglich gemacht werden.

1) Pestalozzi's sämmtliche Werke, gesichtet, vervollständigt und mit erläuternden Einleitungen versehen von Seyffarth. Brandenburg 1869.

Christoffel, Pestalozzi's Leben und Ansichten in einem wortgetreuen Auszuge etc. Zürich 1846.

2) Richter, Pädagogische Bibliothek, Sammlung der wichtigsten pädagogischen Schriften älterer und neuerer Zeit. Mit Anmerkungen und Erläuterungen. Leipzig, Sigismund und Volkening. Es erschienen bis jetzt Schriften von: Pestalozzi, Salzmann, Comenius, Montaigne, Rabelais, Rousseau, Franke, Locke, Campe, Herbart. Es sollen folgen Schriften von: Dinter, Luther, Fichte, Herder, Basedow, Rochow, Schleiermacher, Fénélon etc.

Beyer's Bibliothek pädagogischer Classiker. Langensalza: Comenius, Pestalozzi, Schleiermacher, Rousseau, Herbart, Francke, Montaigne, Kant, Niemeyer.

Lindner, Pädagogische Classiker. Auswahl der besten pä-

dagogischen Schriftsteller. Mit kritischen Erläuterungen versehen. Wien, Pichler. Es ist die Veröffentlichung der pädagog. Werke von folgenden Autoren in Aussicht genommen worden: Comenius, Helvetius, (!?) Pestalozzi, Diesterweg, Niemeyer, Ratich, Quinctilian, Locke, Herder, Jean Paul, Rousseau, Herbart, Dinter, Plato, Salzmann, Basedow, Mager u. A.

---

4. Praktische Pädagogik.

§. 102.

Zustand der Literatur.

Bei der dermaligen Beschaffenheit der Literatur des Systems der allgemeinen praktischen Pädagogik muss als allgemeine Vorbereitung die in der Encyklopädie gegebene Orientirung genügen und das Studium demnach den Disciplinen des besonderen Theils nach Massgabe des individuellen Bedürfnisses sich zuwenden.

Die ältern Werke über Schulverwaltung, oder nach dem frühern Sprachgebrauche, über »Schulrecht« haben heute nur noch eine historische Bedeutung zu beanspruchen. Enge des Gesichtskreises, Dürftigkeit des Materials, Unwissenschaftlichkeit der Betrachtung, sind die gemeinsamen Merkmale aller jener ersten Versuche: Gräfe, Schwarz, Hofmann, Kirsch, Sause[1]. Auch die innerhalb grösserer Systeme auftretenden Bearbeitungen der praktischen Pädagogik können nur als Fragmente gelten, wie Pölitz, Niemeyer, Mohl, Stein[2].

Wie sehr einer allgemeinen Schulwissenschaft die wissenschaftliche Behandlung namentlich der Schulverhältnisse von Nöthen sei, das zeigen die vorliegenden Versuche in der Schulgesetzgebung.

Eine beachtenswerthe, wohl durchdachte Skizze der bei Entwerfung eines Schulgesetzes in Frage kommenden Ueberlegungen bietet Schrader[3]. Ein Bild einer idealen Auffassung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie findet sich bei Herbart[4].

1) Gräfe, Schulrecht oder das Verhältniss der Volksschule nach innen und aussen, nach Grundsätzen der Vernunft. Leipzig 1829.

Schwarz, Die Schulen. Die verschiedenen Arten der Schulen u. s. w. Leipzig 1832.

Hofmann, J. A. L., Praktisches Handbuch des Schulrechts. Dresden 1836.

Kirsch, K., Das deutsche Volksschulrecht. 2 Bde. Leipzig 1854 u. 1855.

Sause, W., Versuch einer Einrichtung der Schulen aus dem Gesichtspunkt des Lebens im Staate. 4 Thle. Halle 1831 bis 1841.

---

2) Pölitz, Die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates dargestellt. 2. Theil. Leipzig 1806.

Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 2. Bd. 3. Hauptabschnitt: Von der Organisation des Schulwesens; über öffentliche Schulen und Erziehungsanstalten. Halle 1799.

Mohl, R. v., Die Polizeiwissenschaft nach den Grundsätzen des Rechtsstaates. 3. Aufl. Tübingen 1860. Bd. I. 2. Buch, p. 513 bis 688.

Stein, L., Handbuch der Verwaltungslehre und des Verwaltungsrechtes. Thl. 5. Das Bildungswesen. Stuttgart 1868.

---

3) Schrader, In »Schmid's Encyclopädie.« Bd. VIII. s. v. Schulgesetz.

---

4) Herbart, Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. Werke Bd. XI, 367. Willmann, H. päd. Schr. Bd. II, p. 37—58.

II. Von den besonderen pädagogischen Studien.

§. 103.

Disposition.

Die Nothwendigkeit einer Vertiefung in besondere pädagogische Studien überhaupt ist ausser Zweifel; es liegt aber ausserdem in der Grösse des Gebiets der speciellen Pädagogik selbst die weitere dringliche Veranlassung zu einer Beschränkung dieser Studien auf einige wenige Disciplinen: eine Veranlassung, welche in der Annahme fakultativer Vorstudien ihre berechtigte Voraussetzung hat. Das Princip für die fakultative Auswahl ist in den Erwägungen des § 90 gegeben. Unter solchen Voraussetzungen beleuchtet die Methodologie den Grundriss des Systems der Pädagogik, um sowohl die innerhalb der einzelnen Wissenschaften besonders hervortretenden Aufgaben, als auch die an dieselben sich heftenden Streitfragen dem pädagogischen Nachdenken bemerklich zu machen.

Das grosse Prinzip der platonischen und so auch jeder ächten Ethik »τὰ αὑτοῦ πράττειν« führt, wie bereits nachgewiesen, auf die allmälig sich steigernde Beschränkung der sachlichen Vorbereitung auf den engen Kreis der Fachstudien. Wer nun innerhalb dieser Arbeit sich nicht zu dem trivialen Satze der Trägheit »es trägt Verstand und guter Wille mit wenig Kunst sich selber vor« hat herabziehen lassen, der wird in der Verarbeitung der allgemeinen pädagogischen Disciplinen Antriebe genug empfangen und in sich bewahrt haben, um zuerst seine Fachstudien einer speciellen pädagogischen Beleuchtung zu unterstellen. Dass das Prinzip der Beschränkung nicht in dem Werthe der einzelnen Disciplinen, sondern in der relativen Bedeutung für die individuelle Befähigung und Wirksamkeit zu suchen sei, das bedarf nach dem Obigen keiner weiteren Darlegung.

1. Philosophische Pädagogik.

A. Diätetik.

§. 104.

a. Hygiene.

Für die Familienerziehung reichen die in §§ 26, 27, 29 bezeichneten wissenschaftlichen Grundlagen und Hülfsmittel aus, da 1) für den kleinen Kreis der fachmännische Rath immer bereit und 2) die möglichst entsprechenden Massregeln und Veranstaltungen in ihrem geringen Umfange unverhältnissmässig leicht sich herstellen und verwirklichen lassen. Anders für die Schulverhältnisse. Die hier in Frage kommenden Aufgaben und Mittel haben eine so bedeutende Tragweite, dass ein Jeder, welcher an der Verwaltung und Gestaltung des Schulwesens, oder auch nur einer Schule Theil haben will, eine energische Vertiefung in die, namentlich seit 1866 reichlich angewachsene Literatur sich zur Pflicht machen muss.

§. 105.

Literatur.

Nachdem die von Locke, Rousseau und den Philanthropen vertretenen Ideen in Folge mannigfaltiger ungünstiger Einflüsse gleichsam unter dem Schutt der Irrthümer und Vorurtheile lange Jahre begraben gelegen hatten, ist, scheinbar plötzlich auf Lorinser's Anregung, mehr noch durch die Kunde von schweizerischen und amerikanischen Leistungen im Schulbau ein lebendiges Interesse für die Bedingungen der leiblichen Gesundheit der Schuljugend auch in den übrigen Kulturstaaten erwacht. Zeugniss giebt die reichhaltige Literatur, welche vorzugsweise auf die Bedingungen sich richtet, unter denen für Luft, Wärme und Licht in dem Schulhause am besten gesorgt werden könne. In Folge der Aufmerksamkeit

auf Kurzsichtigkeit und Verkrümmungen unter den Schulkindern ist bereits eine eigene Schulbankliteratur entstanden. Auch über Gestaltung des Lektionsplans und Regulirung der häuslichen Aufgaben sind in officiellen Kreisen, wie in der Presse Verhandlungen im Gange, deren Erfolge später Bedeutung gewinnen werden.

Die auf diesem Gebiete entstandene Literatur betrifft theils 1) das ganze Problem [1], theils 2) die Sorge für die in Luft und Wärme gegebenen Lebensbedingungen [2], theils 3) die Schonung der Sehkraft und des körperlichen Wachsthums, und die hieraus für die Konstruktion der Schulbank [3] sich ergebenden Anforderungen. Gang und Entwickelung der Verhandlungen wird aus nachstehenden, chronologisch geordneten Schriften ersichtlich:

1) Lorinser, Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen. Medicin. Zeitung 1836. Nr. 1 (neu aufgelegt Berlin 1861).

Froriep: Bemerkungen über den Einfluss der Schule auf die Gesundheit. Berlin 1836.

Behrend, Im Journal für Kinderkrankheiten. Jahrg. 1845.

Schreber, Ein ärztl. Blick in das Schulwesen. Leipzig 1858.

Pappenheim, Handbuch der Sanitätspolizei 1859. Bd. 2. Art. Schulwesen.

Schraube, Die sanitätspolizeiliche Beaufsichtigung der Schulen. Halle 1859.

Pappenheim, Die Schule und die Gesundheit der Schulen. 1860 und in s. Monatsschrift für Sanitätspolizei. 1860, pag. 220.

Becker, Ein Wort über das Schulwesen, mit bes. Bezuge auf körperliche Bildung. Basel 1860.

Lion, Hygieine der Schulen. Deutsche Klinik 1863. Nr. 2.

Passavant, Ueber Schulunterricht vom ärztl. Standpunkte. 1863.

Parow, Deutsche Klinik. 1865, Nr. 42.

Guillaume, Die Gesundheitspflege in den Schulen. 1865, 3. Aufl.

Falk, Die sanitätspolizeiliche Ueberwachung höherer und niederer Schulen. Leipzig 1868.

Virchow, Rud., Ueber gewisse, die Gesundheit benachtheiligende Einflüsse der Schulen. Berlin 1869. (Stiehl's Centralblatt 1869).

Bock, Prof. Dr. E. K., Ueber die Pflege der körperlichen und geistigen Gesundheit des Schulkindes. Leipzig 1871.

Thomé, Schulgesundheitspflege. Cöln und Leipzig 1871.

Baginsky, Dr. Adolf, Handbuch der Schul-Hygiene. Berlin 1877.

2) Breiting, Untersuchung betr. d. Kohlensäuregehalt der Luft in Schulzimmern. Basel 1871.

Pettenkofer, Beziehungen der Luft zu Kleidung, Wohnung und Boden. Braunschweig 1872.

Krause, Der Luftwechsel in den Lehrzimmern. Programm 31 der königl. Realschule zu Annaberg. 1874.

Gutachten der königl. wissenschaftlichen Deputation für das Medicinalwesen vom 3. Jan. 1874. Abgedruckt in Stoy Allgemein. Schulzeitung. 1874, Nr. 48 u. 50.

Vierteljahrsschrift, Deutsche, für öffentliche Gesundheitspflege. Herausgeg. v. Göttisheim, Hirsch, Baurath Hobrecht. Braunschweig, Vieweg & Sohn, 1—8. Bd. 8. Bd. 1875.

Barnard, School architecture in the united states. New-York 1860. 6. Aufl.

Lang's Erfordernisse eines zweckmässigen Schulgebäudes und der dazu gehörigen Räume. Mit Abbildungen. 1862.

Zwez, Das Schulhaus und dessen innere Einrichtung. Weimar. 1. Aufl. 1864. 2. Aufl.

Cohn, Die Schulhäuser auf der Pariser Weltausstellung. Berlin. kl. Wochenschrift 1867, Nr. 41.

Wagner, Architect und Hertel, Bauinspector, Entwürfe von Schulhäusern für Stadt und Land, nebst Asylen oder Kinderbewahranstalten. 22 Seiten Text mit 33 Tafeln, Rissen und Zeichnungen. 1868.

3) Begar, Die Kurzsichtigkeit in ihrer Beziehung zur Lebens- und Erziehungsweise der Gegenwart und als Gegenstand der Staats- und Sanitätspolizei. 1845. Schmidt's Jahrb. 1846, p. 131.

v. Jaeger, Ueber die Einstellung des dioptischen Apparates im menschl. Auge. Wien 1861.

Ruete, Untersuchungen über die Augenkrankheiten bei Schulkindern in Küchenmeister & Ploss Zeitschr. f. Medicin. 1866.

Cohn, Die Kurzsichtigkeit unter den Schulkindern und ihre Beziehungen zum Schultisch. Deutsche Klinik 1866, Nr. 7.

Gross, Ueber Ursachen und Verhütung der Kurzsichtigkeit und über Schuleinrichtungen. Med. Cour. des würtemb. ärztl. Vereins. 1866. Bd. 36. Nr. 32.

Meyer, Ueber die Mechanik des Sitzens. Virchow's Archiv. Jahrgang 1867.

Cohn, Untersuchung der Augen von 10060 Schulkindern. Leipzig 1867.

Parow, Ueber die Nothwendigkeit einer Reform der Schultische. Berliner Schulzeitg. 1865.

Fahrner, Das Kind und der Schultisch. 2. Aufl. Zürich 1865.

Zang, Die Schulbankfrage. Bair. ärztl. Intelligenzbl. 1868. I.

Hermann, Ueber d. Einrichtung zweckmässiger Schultische. Braunschweig 1868.

Frey, Der rationelle Schultisch. Zürich 1868.

Bak, Zweckmässige Einrichtung der Schultische. Königsberg.

Flinzer, Ueber die Anforderungen der österreichischen Gesundheitspflege an die Schulbänke. Chemnitz 1869.

Schildbach, Dr. med., Die Schulbankfrage u. die Kunze'sche Schulbank mit 6 Tafeln. 1869.

Schober, Die Olmützer Schulbank für Gemeinden, Lehrer und Schulbehörden. Mit einem Vorwort v. Dir. Dr. Schwab und 3 Taf. Abbildung. 1870.

Cohn, Schulhäuser und Schultische auf der Wiener Weltausstellung. Breslau 1873.

Z . . Die Löffelsche Schulbank in Stoy Allg. Schulzeitung 1876 No. 41.

Heinemann-Selenka, Zur Schulbankfrage in Stoy Allg. Schulzeitung 1877. No. 5, 6, 7.

§. 106.

b. Gymnastik.

Die Lösung der gymnastischen Gesammtaufgabe hat ein sehr umfangreiches Material von positiven Kenntnissen und Fertigkeiten zur Voraussetzung und die Vereinigung und Durchdringung der verschiedenen Bearbeitungen ist eine wesentliche Bedingung. Ausserdem erfordert auch die Pflege des gymnastischen Elementes im Turn-Spiel und Schulwerkstatt eine eigenartige Vorbereitung.

§. 107.

Literatur.

Eine methodische Anleitung kann nicht sowol durch die Aneignung des Inhalts von einzelnen Leitfäden, dieselbe muss vielmehr durch das Studium der betreffenden Hauptwerke gewonnen werden. Hier stehen in erster Linie Guts-Muths, Jahn, Spiess[1]. Eine mehr historische als praktische Bedeutung hat die Literatur des schwedischen Turnens, werthvolle Beiträge zur Würdigung des deutschen Turnens sind in zwei Streitschriften von du Bois-Reymond[2] enthalten. Zur Einführung in das Ganze des Turnens eignen sich zwei Hauptwerke, jedes in seiner Art, das eine von Hirth, das andere von Ravenstein[3]. Hülfen für methodische Anordnung sind besonders in den anerkannten Leidfäden für den Turnunterricht zu suchen, wie von Hausmann, Marx, Kloss, Lion, Hirth[4]. Eine reiche Quelle auch methodischer Anregungen, enthält die trefflich redigirte deutsche Turnzeitung (Leipzig, Strauch). Für gymnastische Spiele und Schulwerkstatt bleiben die ältern Werke von Guts-Muths und Blasche[5] unübertroffen.

1) Guts-Muths, Gymnastik für die Jugend. 3. Aufl. Stuttgart 1847.

Jahn und Eiselen, die deutsche Turnkunst. Berlin 1816.

Spiess, Turnbuch für Schulen. 2 Bde. Basel 1847.

2) du Bois-Reymond, Ueber das Barrenturnen und die sogenannte rationelle Gymnastik. Berlin 1862.

3) Hirth, das gesammte Turnwesen. Leipzig 1865.

Ravenstein, Volksturnbuch. Frankfurt a. M. 1868.

4) Hausmann, Das Turnen in der Volksschule. 3. Aufl. 1876.

Marx, Leitfaden für den Turnunterricht. Bensheim 1875.

Kloss, Anleitung zur Ertheilung des Turnunterrichts. 2. Aufl. Leipzig 1875.

Lion, Leitfaden für den Betrieb der Ordnungs- und Freiübungen. 5. Aufl. Leipzig 1875.

Hirth, die Leibesübungen deutscher Jugend, Leipzig 1877. 1. Heft: Anleitung zum Schwimmen und Baden. Von J. Chr. Fr. Guts-Muths.

Guts-Muths, Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes. 5. Aufl. von Schettler. Hof 1878.

Blasche, Werkstätte der Kinder. 4 Thle. Gotha 1800—1802.

Leske, Spielbuch für Mädchen. 6. Aufl. 1877. Leipzig, Spamer.

Wagner, Spielbuch für Knaben. 1877. Leipzig, Spamer.

B. Didaktik.

§. 108.

Uebersicht.

Die pädagogische Literatur pflegt ihre mehr oder weniger wissenschaftlichen Erörterungen über Lehrplan, Methode und Technik für die einzelnen Schulwissenschaften nicht sowohl mittels selbständiger Vertiefung in die Natur des Lehrobjekts und der Schüler als vielmehr in Abhängigkeit von den gegebenen Formen der verschiedenen Schulkategorieen anzustellen und somit im Dienste der Schulkunde, also der praktischen Pädagogik, zu arbeiten. Die Methodologie der Pädagogik hat zwar nicht die Aufgabe und erhebt auch nicht den Anspruch, die specielle Didaktik zu ersetzen, kann indessen nicht umhin, dem pädagogischen Nachdenken solche Punkte zu bezeichnen,

welche theils überhaupt, theils in der Gegenwart von besonderer Bedeutung sind. Der Gang der Betrachtung ist in der Anordnung des Systems gegeben.

§. 109.

a. Religion.

So gewiss auch die Bestimmung über Standpunkt und Inhalt des Religionsunterrichts den Erziehern von Gottes Gnaden, nämlich den Eltern oder der von ihnen erwählten religiösen Gemeinschaft überlassen ist, ebenso gewiss steht die Form der Darbietung unter der didaktischen Gesetzgebung über Disposition, Methode und Technik.

Dass die gegenwärtige Praxis die Probe nicht bestanden hat, indem durch sie hier Abneigung gegen die Segensgabe des Evangeliums gepflanzt, dort wenigstens die Kraft zur Gegenwehr gegen Atheismus und Materialismus nicht erzeugt worden ist, darüber kann der unbefangene Beobachter nicht in Zweifel sein. Die massenhaft angewachsene Literatur zeigt einen wunderlichen Eifer im Gebiete der Technik, d. h. in der Erfindung von Hülfen und Stützen für die Einprägung eines religiösen Wissensstoffes, von welchem ungerechtfertigter Weise eine spätere Wirksamkeit erwartet wird.

§. 110.

Literatur.

Die pädagogische Gesetzgebung stellt für jeden konfessionellen Standpunkt, welcher er auch sei, an den Unterricht die Forderung von vier Stufen, welche durch die didaktischen Begriffe der elementaren Klarheit, der Association, des Systems, der methodischen Verarbeitung charakterisirt sind. Der erste Begriff weist hin auf die einfachsten und verständlichsten religiösen Lebensbilder und erweckt den Zweifel, ob ein grosser Theil der alttestamentlichen Geschichte anstatt in den Anfang des Jugendunterrichts nicht vielmehr an das Ende und die neutestamentliche Geschichte in den Vordergrund zu stellen sei [1]. Der zweite führt auf die reiche Quelle für Sammlung und Ver-

knüpfung religiöser Elemente, auf die Bibel, und somit analytisches, durch erläuternde Hülfsmittel unterstütztes Lesen in der Schulbibel[2]. Der dritte weist nicht blos dem Katechismus seine Stelle an, sondern schliesst auch ausserdem die Forderung eines auf der breitesten Grundlage des gesammten bisherigen religiösen und ethischen Unterrichts zu vollziehenden Aufbaues des Systems ein[3]. Der vierte endlich bezeichnet die freie analytische Behandlung von religiösen Thatsachen aus Erfahrung und Kirchengeschichte, wie von einzelnen Lehren, Aufgaben und Problemen als die unentbehrliche Schlussarbeit des ganzen Baues[4]. Es gilt, in dem Innern des Schülers und unter seiner eigensten Mitarbeit ein Gedankengebäude aufzuführen, in welchem derselbe gern und sicher wohnen mag.

Die Fundamente des vorstehenden Grundrisses liegen in der Psychologie; zum Ausbau des Ganzen bieten die Wissenschaften in der Gegenwart die mannigfaltigsten Hülfen, deren pädagogischer Gehalt, ungeachtet der Verschiedenheit des dogmatischen Standpunktes, nicht unbenutzt bleiben darf.

1) Palmer, Evangelische Katechetik. 6. Aufl. Stuttgart 1875. p. 155 u. f.

Buisson, Die bibl. Geschichte in der Volksschule. 7. Aufl. Basel 1875.

Schurig, Biblische Geschichte. In »Schmid's Encyclopädie«. Bd. I, p. 640 u. f.

Materne, Der erste Religionsunterricht für Kinder evangelischer Christen. Ausg. A: Für den Lehrer. 3. Aufl. Ausg. B: Für die Schüler. 2. Aufl. Eisleben 1872.

Wangemann, Handreichung beim Unterrichte der Kleinen in der Gotteserkenntniss. 7. Aufl. Eisleben 1878.

Biblische Bilder: u. A. ein Muster einfachster Darstellung ist O. Livier, Volksbilderbibel in 50 bildl. Darstellungen. Neue Ausgabe. Gotha 1862.

2) Palmer, Evang. Katechetik. 3. p. 179—260.

Weidemann, Bibellesen. In »Schmid's Encyclopädie«. Bd. I, p. 627.

Hoffmann, R., Schulbibel. 2. Aufl. Dresden 1877.

Landfermann, der evang. Religionsunterricht in den Gymnasien. Frankfurt a/M. 1846. (Brandenburger Schulblatt 1846. Bl. 1, p. 1).

Ziegler, Das Ansehen der Bibel in der protest. Kirche. Ein Vortrag. Berlin 1870. (3. Hft. d. »protest. Vorträge.«)

Lisco, Die Bibel. Berlin 1844. 1847.

Ders., Einleitung in die Bibel. Berlin 1861. Ueber Karten und archäologische Hülfsmittel s. Schmid, Encyclopädie. Bd. I, p. 640.

3) Palmer, Evangel. Katechetik. 4. p. 261—544.

Kehr, C., Der christliche Religionsunterricht in der Volksschule. 2 Bde. 3. Aufl. Gotha 1875.

Schwarz, K., Grundriss der christl. Lehre. 4. Aufl. Gotha 1873.

Weidemann, Katechismus. In »Schmid's Encyclopädie.« Bd. III, p. 904.

Nielsen, Wortsinn und Bau des kl. luth. Katechismus. 2. Aufl. Eutin 1856.

Kähler, Dritter luth. Kathechismus. Kiel 1850.

Diedrich, Hülfsbuch für den Religionsunterricht. 2 Bde. 3. Aufl. Halle 1855—58.

Schneider, R., Christliche Klänge aus den griechischen und römischen Classikern. Gotha 1865.

Schmidt, Leitfaden zum Unterricht in den Unterscheidungslehren der christl. Kirchen. Leipzig 1877.

4) Hausrath, Neutestamentliche Zeitgeschichte. 2. Aufl. 4 Thle. Heidelberg 1877.

Gerok, K., Die Apostelgeschichte in Bibelstunden. 2 Bde. Stuttgart 1868.

Keim, Geschichte Jesu nach den Ergebnissen heutiger Wissenschaft. 3. Bearb. 2. Aufl. Zürich 1875.

Werner, Die Helden der christl. Kirche. Leipzig 1874.

Ullmann, Reformatoren vor der Reformation. Hamburg 1841 und 42.

Merz, H., Armuth und Christenthum. Stuttgart und Tübingen 1849.

Hansen, Th., Methode und Stufenfolge des Religionsunterrichts auf Gymnasien. Gotha 1855.

Beck, C., Das Christenthum nach seiner Geschichte und Lehre. Als Religionsbuch für höhere Schulen. 3. Aufl. Stuttg. 1875.

Schmidt, G. L., Leitfaden zum christlichen Religionsunterricht in höheren Lehranstalten. 2. Aufl. Jena 1874.

Böse, G., Die Reform der religiösen Jugenderziehung. Jena 1877.

Kirchner, Zur Reform des Religionsunterrichts. Berlin, Habel 1877.

§. 111.

b. Geschichte.

Eine natur- und sachgemässe Ordnung des Geschichtsstoffes tritt in Gegensatz gegen die Modebegriffe der koncentrischen Kreise und beschränkt von den durch die didaktischen Fundamentalbegriffe geforderten vier Hauptstufen: Biographie, Ethnographie, Synchronismus, Pragmatismus die erste auf das Alterthum. Ein anmuthiges Bild für die erste Einführung in die Geschichte ist in Niebuhrs Heroengeschichten [1] gegeben. Beachtenswerthe Winke für den biographischen Unterricht bietet Miquél [2]. Als Muster der Darstellung für den ersten und zweiten Unterricht kann das den Quellen taktvoll sich anschliessende Werk von L. Roth [3] gelten. Geistvolle Anweisungen und Anregungen für die dritte und vierte Stufe bieten Loebell und Peter [4]. Die rechte Vorbereitung auf die Ausführung setzt zweierlei voraus, nämlich einestheils Klärung der Ansicht über Wesen und Form der Geschichtsschreibung [5], anderentheils möglichst intensive Vertiefung in die Meister der historischen Darstellung von Herodot bis Macaulay und L. Ranke.

1) Niebuhr, Griechische Heroengeschichte. 7. Aufl. Gotha 1877.

A. Kapp, Die Heimfahrt des Odysseus. Mit 20 Holzschn. von Schurig. Hamburg 1850.

2) Miquél, Beiträge eines mit der Herbartschen Pädagogik

befreundeten Schulmannes zur Lehre vom biographischen Geschichtsunterrichte auf Gymnasien. Aurich und Leers 1847.

3) L. Roth, Lehrbuch zur Einleitung in die Geschichte, nach den Quellen bearbeitet. Nürnberg 1844—1846.

4) Löbell, Grundzüge einer Methodik des geschichtlichen Unterrichts auf Gymnasien. Leipzig 1847.

Peter, der Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Ein methodischer Versuch. Halle 1849.

5) W. v. Humboldt, Ueber die Aufgabe des Geschichtsschreibers. In »W. v. H. gesammelte Werke«. I. Bd. p. 1. Berlin 1841.

v. Sybel, Ueber den Stand der neueren deutschen Geschichtschreibung. Marburg 1856.

Lazarus, Ueber die Ideen in der Geschichte. Berlin 1872.

H. Rückert, Lehrbuch der Weltgeschichte in organischer Entwickelung. Leipzig 1857.

§. 112.

c. Geographie.

Da die pädagogisch richtige Verwerthung des einer Vielheit von Unterrichtsaufgaben dienenden geographischen Unterrichts vor Allem eine Vertiefung in jede einzelne dieser Aufgaben fordert, so soll sich das vorbereitende Studium wenden erstens auf das Verhältniss des geographischen Unterrichts zu Geschichte und Naturwissenschaften [1]. In dieser Hinsicht sind die Schriften von Pütz und die neueste von Foss in erster Linie zu nennen; nächstdem Peschel. In Betreff der Form des Unterrichtes sind Erörterungen a) über die Disposition [2] des Stoffes aufzusuchen, wie Guts-Muths, Ziemann, Finger, b) über die Methode [3]; hier bieten willkommenen Anlass zu selbständiger Entscheidung: Kirchhoff, Oberländer und Delitsch, c) in Bezug auf die Technik des geographischen Lehrstoffs verdient unter den neueren Schriften Beachtung Dronke [4].

Unter den Hülfsmitteln [5] repräsentiren 1) die von Vogel und und Delitsch erfundenen Karten auf Wachstuch nebst zugehörigem Netzatlas und der sogenannte Induktionsglobus und 2) die

Karten von Stössner in sogenannten koncentrischen Kreisen besondere Principien. Als Muster von Schulkarten können die durch wissenschaftliche Zuverlässigkeit ausgezeichneten Arbeiten von Kiepert und die für topographische Orientirung trefflich geeigneten von Sydow angesehen werden.

1) Pütz, Vergleichende Erd- und Völkerkunde in abgerundeten Gemälden für Schule und Haus. 2. Aufl. Köln 1874.

Ders., Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung. Freiburg i. Br. 1877.

Foss, Wie ist der Unterricht in der Geschichte mit dem geographischen Unterrichte zu verbinden? 2 Hfte. Leipzig 1874. 1876.

Peschel, die Erdkunde als Unterrichtsgegenstand. S. Vierteljahrsschrift von Cotta. 2. Hft. 1868.

2) Guts-Muths, Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts. Weimar 1835.

Ziemann, der geographische Unterricht in Bürgerschulen. Halle 1833.

Finger, Anweisung zum Unterrichte in der Heimathskunde. 3. Aufl. Berlin 1873.

3) Kirchhoff, Zur Verständigung über die Frage nach der Ritter'schen Methode in dem geograph. Unterrichte. In der Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Berlin 1871. Januarheft p. 10—35.

Oberländer, Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritter'schen Schule. 2. Aufl. Grimma 1875.

Delitsch, Beiträge zur Methodik des geographischen Unterrichts. S. pädagog. Vorträge von Werner. Leipzig 1868.

4) Dronke, Geographische Zeichnungen. 3 Lieferungen. Bonn 1877.

5) Delitsch, Netzatlas auf Wachspapier. 7. Aufl. Leipzig 1867.

Ders., Neuer Netzatlas. Ebdst.

Brandegger, Inductionsglobus, M. Halbmeridian und Stundenring auf polirtem Holzgestell. Leipzig, Brockhaus (15 M.)

Stössner, Elemente der Geographie in Karten und Text. 3. Curse. 42 Karten. 8. 6. 5. Aufl. Annaberg 1874. 73. 74.

Ders., Geographische Fragen für Schüler. In 3 Curs. Ebd.

Kiepert's Karten. Berlin, Reimer.

Sydow's Karten. Gotha, Perthes.
Vogels Karten auf Wachstuch. Leipzig, Hinrichs.
Schauenburg, Flussnetz von Deutschland. Leipzig, Hinrichs.

§ 113.

d. Sprachen.

Da der Sprachunterricht in zwiefacher Hinsicht pädagogische Bedeutung hat, einmal durch die Sprachlehre, das andere Mal durch die Literatur; da folglich in dieser zwiefachen Richtung eine wohl durchgearbeitete und begründete Ansicht jeder betreffende Lehrer gewonnen haben soll, so wendet sich das Studium nach den allgemeinen pädagogischen Untersuchungen über die hierbei möglichen Streitpunkte zu den besonderen Erörterungen derselben. Dieselben finden sich erstens in den Hauptwerken über Pädagogik (Niemeyer, Schwarz, Herbart, Beneke), zweitens in den Schriften über Gymnasialpädagogik, und hier ist die zwar nicht umfangreiche, aber durch Originalität der Ansichten ausgezeichnete Schrift von Baumstark[1] hervorzuheben; zweitens in Monographieen.

Schriften der letzteren Art betreffen theils die pädagogische Schätzung der verschiedenen Sprachen, theils die Methode. An die grosse Anzahl der den alten Sprachen gewidmeten Vertheidigungsschriften[2], von denen die beachtenswerthesten in Schmid's Encyclopädie aufgeführt sind, schliesst sich die neueste polemische, durchaus gediegene Abhandlung von Schmalfeld gegen Ostendorf. In Betreff der modernen Sprachen sind theils bedeutendere allgemeine Sprachbetrachtungen[3] wie die von Jacob Grimm des Studiums werth, theils speciellere Untersuchungen[4] wie die gründlichen von Fuchs und Mätzner und Abschnitte aus Schmitz, so wie das umfassende, gelehrte und geistvolle Werk von Schmitz als das Unentbehrlichste zu nennen. —

Die Methode des lateinischen und griechischen Sprachunterrichts wird jedenfalls eine Veränderung erfahren, je nachdem die Resultate der neueren Sprachforschung[5] ihre Einwirkung auf die Schule äussern dürfen. Der hierauf bezüglichen Bewegung dient eine Reihe von Heften von H. Perthes. Gesichtspunkte für Beantwortung

der Streitfrage selbst bietet in kurzen schlagenden Sätzen Delbrück. Ueber die Stellung der gegenwärtig vorhandenen pädagogischen Meinung zu dem erwähnten Problem geben Auskunft die Berichte über die Direktoren-Konferenzen zu Königsberg i. Pr. (1865) und Stettin 1867. Vergl. Gymnasial-Zeitschrift 1864, p. 440ff., 1865 p. 881ff., 1867 p. 657ff., 1868 p. 241ff., 1869 p. 97ff. — Für eingehendere methodische Ueberlegungen und Studien sind die beiden Monographien von Mager besonders hervorzuheben und die betreffenden Abschnitte aus Scheibert.

In Bezug auf den deutschen Sprachunterricht [6] in Gymnasien hat das Werk von Hiecke als erste Anregung und das von Laas als Ausdruck der die Gegenwart bewegenden, theilweis richtigen, theilweis unklaren und widersprechenden Meinungen Anspruch auf Beachtung. Von einer selbständigen Gestaltung der Methode des deutschen Sprachunterrichts bieten ein Bild zwei Monographien von Stoy und Hildebrand. Für ein besonders wichtiges Gebiet, die Stilbildung, ist das umfangreiche und sinnige Werk von Rochholz auch als reichhaltige Quelle vielseitiger methodischer Ueberlegung von hohem Werthe.

1) Baumstark, Ueber Fr. A. Wolf und die Gelehrtenschule oder die Gymnasial-Pädagogik. Leipzig 1864.

2) Schmalfeld, Realschul-Director Ostendorf und der nationale Unterricht. In »Allgem. Schulztg.« Jena 1875, Nr. 1 bis 6.

3) Grimm, J., Ueber den Ursprung der Sprache. Aus den Abhandlungen der Berliner Akademie der Wissenschaften. Leipzig 1852.

4) Fuchs, Die romanischen Sprachen in ihrem Verhältniss zum Latein. Halle 1849.

Mätzner, Französische Grammatik in ihrem Verhältniss zum Latein. Berlin 1856.

Schmitz, Englische Grammatik nebst literarischer Einleitung in die Sprachstudien überhaupt. Berlin 1853.

Schmitz, Encyclopädie des philolog. Studiums der neueren Sprachen. Greifswald 1859, p. 398.

5) Perthes, Zur Reform des lateinischen Unterrichtes auf Gymnasien und Realschulen. Berlin 1874. 1875.

Vergl. die gediegene Recension dieses Buchs von **Richter** in der Jenaisch. Lit. Ztg. 1875, Nr. 40, p. 709 (N. 617).

Delbrück, Recension von »H. **Perthes**, Zur Reform des lat. Unt.« In »Allgem. Schulztg.« 1876, Nr. 15, p. 117.

Mager, Die modernen Humanitätsstudien. 2. Hft. 1843. 3. Hft. 1846. Zürich.

Scheibert, Wesen und Stellung der höheren Bürgerschule. § 36 u. f. Berlin 1848.

6) **Hiecke**, Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Leipzig 1842.

Laas, Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. Berlin 1872.

Stoy, Der deutsche Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren. 3. Aufl. Wien 1868.

Hildebrand, H. R., Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. Pädagogische Abhandlungen. 3. Hft. Leipzig 1867.

Rochholz, Deutsche Arbeitsentwürfe. Neue Ausg. Mannheim 1863.

Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. 7. Aufl. Gotha 1878.

§. 114.

e. Naturwissenschaft.

Die über die pädagogische Bedeutung des naturwissenschaftlichen Unterrichts herrschende Unklarheit enthält die dringende Nöthigung zu einer methodischen Vorbereitung des Gedankenkreises für die einzelnen Zweige der Naturwissenschaften.

Die dreifache Bestimmung des Naturunterrichts 1) vorzugsweise zwei Hauptarten des theoretischen Interesses zu pflanzen und zu nähren, 2) den Gedankenkreis für Beobachtung und Verwerthung des Beobachtungsstoffes methodisch zu discipliniren und 3) wesentliche Beiträge für andere Schulwissenschaften zu liefern, geben der Vorbereitung drei Richtungen.

Dem **empirischen Interesse**[1] dient für die erste Hälfte der Unterrichtszeit vorzugsweise die Naturbeschreibung und zwar die

mit dem Aeussern der Naturkörper sich beschäftigende. Zugleich lassen sich hier die ersten Grundlagen einer Methode der Betrachtung gewinnen. Lüben's Anleitungen sind die angemessensten Führer; für Belebung des Interesses geben Hülfsmittel wie Lenz und Brehm die trefflichsten Vorbilder und enthält Altum beachtenswerthe Winke für Lehrer zur Hebung des zoologischen Unterrichtes an höhern Anstalten. Ein treffliches Beispiel, wie die Beobachtungen in der Natur mit Schülern sich verarbeiten lassen, bietet unter andern die Tabelle von Burbach.

Dem speculativen Interesse [2] sollen später vorzugsweise, wenn schon nicht ausschliesslich, der physikalische und chemische Unterricht dienen. Propädeutische Vorbereitungen, wie dieselben in Sigismund, Finger und Arendt angegeben sind, sollen nach Kräften unterstützt werden. Der eigentlich chemische und physikalische Unterricht, wird vor Allem in einer wohlgetroffenen Auswahl eine Hauptbedingung seines methodischen Erfolges sehen. In diesem Sinne sind Hülfsmittel, wie Mann und Arendt als Vertreter berechtigter Principien besondrer Beachtung werth.

Die methodologische Beeinflussung [3] des Schülers für Beobachtung und Verarbeitung derselben wird theils durch Betheiligung der Schüler an den Experimenten, wie dieselben z. B. in Arendt und Schlichting, theils in der gedankenreichen und praktischen Vorschule der Experimentalphysik von Weinhold und in Fricke vorgelegt worden; theils durch Verknüpfung mit Mathematik gewonnen. Für letzteren Zweck sind die gut gewählten physikalischen Aufgaben von Fliedner und Burbach gelungene Beispiele. — Eine Mehrheit pädagogischer Rücksichten fordert endlich Aufnahme der Astronomie und Anleitung zum Verständniss des Zusammenhanges der Naturphänomene. Für die erstere sind die besondern Fachschriften, für die letztere die für allgemeine Anregungen bestimmten Monographieen zu benutzen. Als ein höchst beachtenswerther methodischer Versuch kann Bartholomäi's astronomische Geographie angeführt werden.

1) Lüben, Anweisung zu einem methodischen Unterrichte in der Thierkunde und Anthropologie. Leipzig, 3. Aufl. 1874; in der Pflanzenkunde. 4. Aufl. Halle 1865.

Lenz, Gemeinnützige Naturgeschichte. 5. Aufl. Von Burbach. Gotha 1876, 1877.

Brehm, Illustrirtes Thierleben. Leipzig 1877 u. f.

Altum, Lehrbuch der Zoologie. 3. Aufl. Freiburg i/Br. 1875.

Burbach, Der einheimischen Vögel Nutzen und Schaden. 2. Aufl. Gotha 1874.

2) Sigismund, Die Familie als Schule der Natur. Leipzig 1857.

Finger, Heimathskunde. 3. Aufl. Berlin 1873.

Arendt, Materialien für den Anschauungsunterricht in der Naturlehre. Leipzig 1869.

Mann, Naturlehre für Mittelschulen in einer Reihe von Individuen. 1860.

3) Arendt, Der Anschauungsunterricht in der Naturlehre. Leipzig 1869.

Schlichting, Chemische Versuche einfachster Art. Kiel. 5. Aufl. 1876.

Weinhold, Vorschule der Experimentalphysik. 2. Aufl. Leipzig 1874.

Fricke, Die physicalische Technik. 2. Aufl. Braunschweig 1856.

Fliedner, Aufgaben aus der Physik nebst ihren Auflösungen. 2. Aufl. Braunschweig 1856.

Burbach, Physikalische Aufgaben. Gotha 1870.

Bartholomäi, Astronomische Geographie in Fragen und Antworten. Jena 1846.

§. 115.

f. Mathematik.

Da die philosophische Pädagogik in ihrer Erörterung des pädagogischen Werthes der Mathematik die Forderung begründet, dass der mathematische Unterricht in dem Lehrplan aller höheren Anstalten ein grösseres Maass von Zeit und Kraft und eine höhere Stellung als bisher finden solle, so ist ein ausgedehntes Studium der auf diese Frage bezüglichen Monogra-

phieen [1] dringend anzurathen. Unter Vielen sind besonders beachtenswerth Bernhardi, Drobisch, Herbart; ferner Scheibert, Langbein, Helmes, Liebe und Gallenkamp. Nächst der Betrachtung über den Umfang und die Anordnung des mathematischen Lehrstoffs fordert die Methode [2] und Technik die vorherige Ueberlegung. Werthvolle Schriften über die genetische Methode sind die von Mager, Wittstein, Peters und für Geometrie die von Becker. Als mustergültige Beispiele für methodische Anordnung verdienen Beachtung die in zwei Theilen die ganze Elementarmathematik umfassenden Werke von Wittstein und die in drei Theilen bearbeitete Elementarmathematik von Helmes.

Unter den Vorbedingungen für ein sicheres methodisches Fortschreiten des Unterrichts ist eine geometrische Propädeutik nach dem Vorgange von Zizmann und Fresenius einer- und Falke andrerseits in den Vordergrund zu stellen.[3]

Für die Technik [4] ist die Kunst in der Aufstellung und Behandlung der Aufgaben in erster Linie von Bedeutung. Praktische mehr populäre Anweisungen in dieser Richtung finden sich in Diesterweg's Wegweiser; gediegene, mehr wissenschaftliche, in Schmid's Encyclopädie; für Arithmetisches von Tellkampf und Nagel, für Geometrisches von Erler und Nagel. Die methodologische Bedeutung der geometrischen Analysis erhellt aus den trefflichen Bearbeitungen von Pott, Nagel, Giffhorn. Von Hülfsmitteln [5] können für Arithmetisches die viel verbreiteten, von Meier-Hirsch (nicht durchaus glücklich verändert durch Bertram) und als Ergänzung zu denselben das klare Handbuch von Egen, sowie Heis als Muster gelten.

1) Bernhardi, Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena 1818, p. 215.

Drobisch, Philologie und Mathematik als Gegenstände des Gymnasialunterrichtes betrachtet. Leipzig 1832.

Herbart, A B C der Anschauung. Göttingen 1804.

Scheibert a. a. O.

Helmes, Zweck u. Methode des mathemat. Unterrichts. Hannover 1844.

Liebe, Mathematik auf d. Gymnasium. Allgem. Schulzeitg. 1875, Nr. 11—13.

Gallenkamp, Ueber den mathematischen Unterricht im Gymnasium. Siehe Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Berlin 1877, p. 1 u. f.

2) Mager, Wissenschaft der Mathematik nach heuristisch-genetischer Methode. 1. Hft. Arithmetik. Berlin 1837.

Wittstein, In Mager's päd. Revue. Bd. 16.

Peters, A., Ueber die Nothwendigkeit der Errichtung zweckmässiger mathematisch-naturwissenschaftlicher Lehrer-Bildungsanstalten an deutschen Universitäten. Dresden 1854.

Becker, Leitfaden für den Unterricht in der Geometrie nach genetischer Methode. Schaffhausen 1872.

3) Zizmann, E., Geometrische Formenlehre. 2. Aufl. Jena 1869.

Fresenius, K., Raumlehre, eine Grammatik der Natur. Frankfurt a/M. 1861.

Falke, J., Propädeutik der Geometrie. Leipzig 1869.

4) Diesterweg, Wegweiser. 4. Aufl. 1851. Bd. II, p. 402.

Wittstein, Lehrbuch der Elementarmathematik. 2 Bde. Hannover 1862.

Tellkampf, Arithmetik. Schmid's Encyclopädie. Bd. I, p. 240.

Nagel, Geometrische Analysis. In Schmid's Encycl. Bd. II, p. 737.

Erler, Geometrie. In Schmid's Encycl. Bd. II, p. 725.

5) Meier-Hirsch, Sammlung von Beispielen, Formeln u. Aufgaben aus der Buchstabenrechnung u. Algebra. 16. Aufl. Von Bertram. Berlin 1875.

Egen, Handbuch der allgemeinen Arithmetik. 2. Abth. 3. Aufl. Berlin 1849. 1851.

Heis, Sammlung von Beispielen u. Aufgaben aus der allgem. Arithmetik u. Algebra. 28. Aufl. Köln 1872.

Potts, Sammlung geometrischer Aufgaben und Lehrsätze. Uebersetzt ins Deutsche von H. v. Aller. Hannover 1860.

Nagel, Geometrische Analysis. 2. Aufl. Ulm 1876.

Giffhorn, Leitfaden d. elementaren Mathematik. 3. Abthlg. Braunschweig 1861. 1862.

§. 116.

g. Rechnen.

Die Methode des Rechenunterrichts ist, trotz einer Ueberfülle von Abhandlungen, Lehrbüchern und Aufgabensammlungen, noch weit entfernt von einem durch die Klarheit der pädagogischen Grundlagen gesicherten Fortschreiten. Brauchbare Anweisungen und zugleich klare Auseinandersetzungen der in der Geschichte des Rechenunterrichts hervorgetretenen Lehrgänge sind enthalten in Diesterweg's Wegweiser. Grundlagen methodischer Erörterungen, namentlich über angewandtes Rechnen entwickelte neuerdings Riegel [1]. Als mustergültige Anleitung zu elementarem Rechenunterricht behält bleibenden Werth Tillich. Ihm schliessen sich drei auf demselben Standpunkte gearbeitete, für die ersten drei Schuljahre berechnete Schriftchen von Bräutigam, Göpfert und Schneyer an. Lehrreiche Bemerkungen über die neuere Literatur des Rechenunterrichts sind niedergelegt in einer Abhandlung von H(arms). [2] Beachtenswerth für Methode und Technik des Rechenunterrichts auf Gymnasien sind die in mehrfacher Hinsicht eigenthümlichen Lehrbücher des bürgerlichen Rechnens von Baltzer und Falke. Ein Muster methodischer Anordnung für den höhern Unterricht ist Schellen. [3]

1) Diesterweg, Wegweiser. Bd. II, p. 343.

Riegel, Beiträge zur speciellen Didaktik. In »Allgem. Schulzeitung« 1870, p. 50, 58; 106, 115.

2) Tillich, Lehrbuch der Arithmetik oder Anweisung zur Rechenkunst. 3. Aufl. Leipzig 1836.

Bräutigam, Methodik des Rechen-Unterrichts auf den ersten Stufen. Wien 1878.

Göpfert, Der Rechenunterricht in den 3 ersten Schuljahren. Eisenach 1877.

Schneyer, Der Rechenunterricht mit Benutzung des Baukastens und der Netztafel. 2 Hfte. Coburg 1871 u. 1876.

H(arms), Ein Blick in die Literatur des Rechenunterrichts. In der »Allgem. Schulztg.« 1876, p. 389 u. f. Jena.

3) Baltzer, Rechenbuch für den Standpunkt der Mittelschulen. Leipzig 1851.

Falke, Lehrbuch des bürgerlichen Rechnens. Arnstadt 1876.

Ders., Fragen und Uebungsaufgaben zu dem Lehrbuche. Ebd. 1876.

Schellen, Methodisch geordnete Materialien für den Unterricht im theoretischen und praktischen Rechnen. 2 Thle. 7. Aufl. Münster 1875. Aufgaben für das theoretische und praktische Rechnen. 2 Thle. 12. Aufl. 1876.

§. 117.

h. Zeichnen.

Die Anordnung und Methode des für eine Mehrheit von Erziehungszwecken hochwichtigen Zeichenunterrichts soll in der Ausrüstung des Schülers zum Naturzeichnen seine Hauptaufgabe sehen. In dieser Hinsicht sind die Grundgedanken der Gebrüder Dupuis unbedingt vor Allem der Beachtung werth. Anleitung zu methodischer Gestaltung bieten Herbold, Heimerdinger und Fürstenberg. [1] Als Ergänzung lassen sich Herdtle nebst Vorlagen von demselben und Otto[2] empfehlen. Wichtige Hülfen für methodisches Nachdenken sind niedergelegt in Troschel's Zeitschrift; höchst werthvolle Hinweisungen auf die Verknüpfungen des Zeichnens mit dem Unterrichte in der Geschichte der bildenden Künste gibt Prof. Stark in Heidelberg.[3]

1) Herbold, die Methode des Zeichenunterrichts der Brüder F. u. A. Dupuis. Darmstadt 1848.

Heimerdinger, Die Elemente des Zeichnens nach körperlichen Gegenständen. Hamburg 1857.

Fürstenberg, Anleitung zum Unterrichte im Freihandzeichnen etc. Braunschweig 1854.

2) Herdtle, Vorlagenwerk für den Elementarunterricht im Freihandzeichnen. 4. Aufl. 1874.

Otto, Pädagogische Zeichenlehre, neu bearbeitet von Dr. Rein. Weimar 1873.

3) Troschel, Monatsblätter für den Zeichenunterricht. Berlin.

Stark, Kunst und Schule. S. Allgem. Schulzeitung. Darmstadt 1871. Nr. 16—20. p. 121—156.

§. 118.

i. Schreiben.

Der dreifachen Aufgabe 1) leicht darstellbare, 2) möglichst wohlgefällige, 3) in stetigen Uebergängen geordnete Buchstabenformen darzubieten, entspricht in ausgezeichneter Weise der Lehrgang von Hertzsprung[1]. Für das Verständniss der bei der Schreibthätigkeit in Betracht kommenden psychischen Zustände bietet willkommene Hülfen Hesse[2].

1) Hertzsprung, Lehrbuch der Kalligraphie. Berlin 1854. Ders., Vertheilung der Lehrpensen des Schreibunterrichts für jede Schulgattung. Berlin 1855.

2) Hesse, Der Schreibunterricht. Ein Versuch, die Methode dieses Unterrichtsgegenstandes auf Psychologie zu basiren. Schweidnitz 1860.

§. 119.

k. Singen.

Da der Gesangunterricht nur unter der Bedingung auf eine Wirksamkeit bei der Mehrzahl der Schüler rechnen kann, wenn derselbe möglichst früh mit wohlgeleiteten und stetig fortschreitenden Treffübungen beginnt, so ist eine methodische Bildung des Lehrers gerade für den Unterricht auf der Unterstufe vorzugsweise Bedürfniss. Die Anleitung auf höheren Stufen zu ausdrucksvollem und geschmackvollem Singen hat in der tieferen musikalischen Bildung des Lehrers die hinlänglich günstige Voraussetzung. Demgemäss sind besonders beachtenswerth 1) die aus der Pestalozzi'schen[1] Schule hervorgegangene Gesangbildungslehre von Nägeli und 2) die unter dem Einflusse gleicher Ideen entstandene ältere Gesanglehrmethode von Schelble und Kübler[2], sowie 3) die neuere von Widmann, Bönicke und Pflüger[3].

1) Nägeli, Gesangbildungslehre nach Pestalozzi'schen Grundsätzen pädagogisch begründet. Zürich, 1. Abth. 1810. 2. Abth. 1821.

2) Schelble, Vorschule des Gesanges. Eine theoretisch-practische Anleitung etc. Herausgegeben von Widmann. Leipzig 1859.

Kübler, Anleitung zum Gesangunterrichte in Schulen. 2. Aufl. Stuttgart 1826. (Unter Mitwirkung von Schelble).

3) Widmann, Kleine Gesanglehre. 4. Aufl. Leipzig 1862.

Bönicke, Chorgesangschule. 3 Curse. Leipzig 1860.

Ders., Der Gesangunterricht nach dem Gehöre. Leipzig 1860.

Pflüger, Anleitung zum Gesangunterricht. Leipzig 1853.

C. Hodegetik.

§. 120.

Uebersicht.

Das Bedürfniss einer besonderen Vorbereitung auf die Kunst der Führung wird durch die Natur der verschiedenen Lebensalter, Geschlechter und Individualitäten hervorgerufen. Es liegt in der Natur der Sache, dass sowol die progressive als die sexuelle als die individuelle Hodegetik von dem jeweiligen Stande der wissenschaftlichen Psychologie abhängig sein werden.

§. 121.

Literatur.

Anfänge einer progressiven Hodegetik [1] finden sich in Schwarz's Erziehungslehre; eine mehr populäre Anleitung in dem Erziehungswerke der Mdme. Necker de Saussure. Von sexueller Hodegetik [2] finden sich geistvolle Bruchstücke in Jean Paul's Levana, dem älteren Werke der Caroline Rudolphi und dem 3. Bande des Erziehungswerkes der Mdme. Necker de Saussure. Für individuelle Hodegetik [3] sind höchst werthvolle psychologische Grundlagen niedergelegt in Herbarts Werken. Eine reiche Quelle für päda-

gogischen Takt ist gegeben in den grösseren Selbstbiographieen wie von Ernst Moritz Arndt, Steffens, Zschokke u. A., wie auch in kleineren Sammlungen ausgewählter Lebensbeschreibungen (Eusebius Schmidt)[4].

1) Schwarz, Erziehungslehre. Bd. II, p. 576 u. f. Bd. III, p. 313 u. f., 366 u. f. Leipzig 1829.

Necker de Saussure, Mdme., L'éducation progressive, ou étude du cours de la vie. Paris, A. Sautelet & Co. 1828. 1832. Deutsche Uebersetzung. Bielefeld 1842.

2) Jean Paul, Levana (Bd. II, Cap. III). Leipzig, Reclam (1. Heft). Stuttgart, Cotta.

Rudolphi, Caroline, Gemälde weiblicher Erziehung. Heidelberg 1807.

3) Herbart, Werke. Bd. VIII. In Herbarts pädagogischen Schriften von Willmann s. Bd. II, p. 291—388. Vergl. die Nachweisungen der Materien der psychol. Pädag. Bd. II, p. 673; ferner die Briefe und Berichte aus Herbarts Erzieherleben (Bd. I).

4) Schmidt, Euseb., Schule der Erziehung. Berlin 1846.

---

2. Historische Pädagogik.

§. 122.

Uebersicht.

Einer speciellen Vorbereitung für die Praxis dient im besonderen Masse die pädagogische Specialgeschichte, indem dieselbe die individuellen Entwickelungszustände und Gestaltungen vorlegt, welche auf dem Gebiete der Erziehung ins Leben getreten sind. Für denjenigen, welcher durch historisch-pädagogische Vorstudien mit der allgemeinen Geschichte der Pädagogik vertraut worden ist, tritt die Geschichte einzelner Unterrichtszweige und einzelner Schulkategorieen mit Recht in den Vordergrund seines Interesses.

§. 123.

a. Geschichte der einzelnen Unterrichtszweige.

Die drei Fragen, welche das pädagogische Interesse an die einzelnen Zweige des Unterrichts richtet, beziehen sich auf den Umfang, die Anordnung, die Methode und Technik. Es wäre von hohem Werthe, wenn von der vielumfassenden Aufgabe auch nur ein Theil genügend gelöst wäre. Leider ist dies nicht der Fall.

§. 124.

Literatur.

Während über Geschichte der einzelnen Wissenschaften sowol im Ganzen als in ihren einzelnen Theilen bereits seit längerer Zeit mehrfache und bedeutende Arbeiten vorliegen, hat die Geschichte der einzelnen Unterrichtszweige nur wenige nennenswerthe Darstellungen gefunden: der Anschauungsunterricht[1] durch Jütting; der deutsche Sprachunterricht[2] durch Rud. v. Raumer; der französische und englische Sprachunterricht[3] durch Schmitz; der lateinische[4] durch Mager; der geographische Unterricht[5] durch Lüdde und Oberländer; der Rechenunterricht[6] durch Wildermuth und ein kleinerer Zeitraum der Geschichte dieses letzten Gegenstandes durch H. Stoy, der Religionsunterricht durch Knoke[7]. — Sämmtliche der genannten Arbeiten sind nur als Anfänge zu betrachten.

Beachtung verdienen auch die neuerdings von Kehr[8] veranlassten Versuche geschichtlicher Darstellungen für Volksschullehrer.

1) Jütting, s. Sprachliche und pädagogische Abhandlungen. Aurich 1868.

2) R. v. Raumer, s. K. v. Raumers Geschichte der Pädagogik. Bd. III.

3) Schmitz, s. in Schmitz's Encyclopädie etc. II. Theil. 66—267. Greifswald 1859.

4) Mager, Die genetische Methode d. schulmäss. Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen. 3. Bearb. Zürich 1846.

5) Lüdde, Geschichte der Methodologie der Erdkunde. Leipzig 1849.

Oberländer, Der geographische Unterricht. 2. Aufl. Grimma 1875.

6) Wildermuth, s. Schmid's Encyclop. Bd. VI. p. 695 bis 789.

H. Stoy, Zur Geschichte des Rechenunterrichts. I. Theil. Jena 1876.

7) Knoke, Zur Methodik der bibl. Geschichte. Eine historisch genetische Untersuchung. Hannover 1875.

8) Kehr, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. Gotha 1877 (2 Bde., theils erschienen, theils im Erscheinen begriffen):

Schumann, Geschichte des Katechismus —, bibl. Geschichts- und Bibelunterrichts.

Sperber, Die Geschichte der Behandlung des Kirchenliedes.

V. Schmidt, Die Geschichte des Anschauungsunterrichts.

Kehr, Die Geschichte der Fibel und der verschiedenen Leselehrmethoden.

Fechner, Die Geschichte des deutschen Volksschul-Lesebuchs.

Kriebitzsch, Die Geschichte der Behandlung des Lesebuchs resp. der Erklärung der Lesestücke.

Engelien, Die Geschichte des Unterrichts in der deutschen Grammatik und Orthographie.

J. Müller, Die Geschichte der Aufsatzlehre.

Jänicke, Die Geschichte des Rechenunterrichtes.

Schurig, Die Geschichte des Unterrichtes in der Raumlehre.

A. Richter, Die geschichtliche Entwickelung des weltgeschichtlichen Unterrichtes.

Geistbeck, Die Geschichte des geographischen Unterrichts.

Dierke, Die Geschichte der Wandkarten und Schulatlanten.

Helm, Die Geschichte des naturgeschichtlichen Unterrichtes.

Crüger, Die Geschichte des Unterrichtes in der Physik.

Hey, Die Geschichte des Schreibunterrichts.

Rein, Die Geschichte des Zeichenunterrichtes.
Helm, Die Geschichte des Gesangunterrichtes.
Euler, Die Geschichte des Turnunterrichts.

§. 125.

b. Geschichte des Schulwesens.

So werthvoll auch theils für das Verständniss der Entwickelung, theils als lehrreiche Erfahrung die Gesammtbilder pädagogischer Zustände sein werden, immerhin wird die Geschichte ganz bestimmter Pflanzungen auf dem Schulgebiete ein unentbehrliches Bedürfniss bleiben. Dies gilt in ganz besonders hohem Grade von der Geschichte einzelner Zweige des Schulwesens aus der neueren Zeit, als derjenigen, unter deren Einflusse die Wirksamkeit der gegenwärtigen, pädagogisch thätigen Generation steht.

§. 126.

Literatur.

Aus der fragmentarischen Literatur über die Geschichte der Anfänge des Schulwesens von Deutschland und den benachbarten Ländern verdienen besonders hervorgehoben zu werden die grösseren oder kleineren Werke von Ruhkopf, K. von Raumer, Löschke, Heppe[1], nächstdem Kraner, Pfaff, Jessen[2]. Eine ausführliche ganze Bearbeitung haben bis jetzt nur die deutsche Volksschule in ausführlicher Darstellung durch Heppe, in gedrängter durch Strack, die preussische durch Keller, die österreichische durch Helfert gefunden. Interessante aktenmässige Mittheilungen aus der Entwickelungsgeschichte des preussischen Schulwesens finden sich in L. v. Rönne[3]. Monographieen über die Geschichte einzelner Gymnasien hat die neuere Zeit in grosser Anzahl hervorgebracht. Alphabetische Aufzählung einzelner Schriften bietet Lübker in Schmid's Encyclopädie (Bd. II, p. 626 u. f.). Ausserdem findet sich mancherlei interessantes Material in Monographieen, Zeitschriften und Schulprogrammen. Eine mit grossem Fleisse

bearbeitete Materialiensammlung für die Zeit von 1600—1804 bietet Joh. Dan. Schulze; Verzeichnisse von allen und so auch historischen Abhandlungen in preuss. Schulprogrammen der neueren Zeit in den Sammlungen von F. Winiewski und G. Hahn[4].

1) Ruhkopf, Geschichte des Schul-Erziehungswesens. Bremen 1794.

v. Raumer, K., Geschichte der Pädagogik etc. 4 Thle. 4. Aufl. Gütersloh 1872—74.

Löschke, die religiöse Bildung der Jugend und der sittl. Zustand der Schulen im 16. Jahrhdt. Berlin 1846.

Heppe, Das Schulwesen des Mittelalters und dessen Reform im 16. Jahrhdt. Marburg 1860.

2) Kraner, Geschichte der Gelehrtenschulen im 15. und 16. Jhrhdt. Progr. v. Meissen 1843.

Pfaff, Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in Württemberg in ältern Zeiten. Ulm 1842.

Jessen, Grundzüge zur Geschichte und Kritik des Schul- und Unterrichtswesens in Schleswig und Holstein. Hamburg 1860.

3) Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. 5 Bde. Gotha 1858—60.

Strack, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Gütersloh 1872.

Keller, Geschichte des preussischen Volksschulwesens. Berlin 1873.

Helfert, die österreichische Volksschule; Geschichte, System, Statistik. 4 Bde. Prag 1860. 1861.

v. Rönne, L., Das Unterrichtswesen des preussischen Staates. Berlin 1855. I. Bd. 51—279.

4) Schulze, J. D., Literaturgeschichte der sämmtlichen Schulen und Bildungsanstalten im Deutschen Reiche. Weissenfels und Leipzig 1804.

Winiewski, F., Systematisches Verzeichniss der Abhandlungen in den Programmen der preussischen Gymnasien und Realgymnasien von 1825—1841. Münster 1844.

Hahn, G., Dass. für die Jahre 1842—1850. Salzwedel 1854.

3. Praktische Pädagogik.

§. 127.

Uebersicht.

Aus dem Gesammtgebiete der praktischen Pädagogik treten in den Vordergrund des Interesses von den Formen der ungetheilten Erziehung besonders die specielle Alumnatspädagogik, von den Formen der getheilten die Gymnasial-, Mittelschul- und Volksschulpädagogik. Die Bewegungen auf diesen Gebieten fordern unablässig die eigene Ueberzeugung heraus.

A. Specielle Alumnatspädagogik.

§. 128.

Uebersicht.

Nachdem die Erziehung und Unterweisung der Viersinnigen wie der Schwachsinnigen im letzten Jahrzehnt endlich die verdiente Beachtung in höherem Masse als bisher gefunden hat, erweckt der, wenn gleich noch nicht genügende Zustand der Literatur die gerechte Hoffnung, dass von der vermehrten und gesteigerten Praxis auch der Wissenschaft reicherer Gewinn zufliessen werde.

§. 129.

a. Taubstummenanstalten. Literatur.

1. Allgemeines und Besonderes über den Zustand des Taubstummenwesens:

Hill, der gegenwärtige Zustand des Taubstummbildungswesens in Deutschland. Weimar 1866.

Rössler, Kurze Mittheilungen über die neuesten Veränderungen und Fortschritte auf dem Gebiete des Taubstummen-Bildungswesens in Hannover. Minden 1871.

Sägert, Das Taubstummenbildungswesen. Berlin 1876.

Statistik der Blinden, Taubstummen, Blödsinnigen und Irr-

sinnigen nach dem Ergebniss der Volkszählung von 1871 für 19 deutsche Bundesstaaten. 8. Organ der Taubstummen und Blinden-anstalten in Deutschland. Jahrgang XXIII. 1877. No. 4. 5. Friedberg.

2. Allgemeine und besondere Anleitungen zum Unterrichte der Taubstummen:

Hill, Leitfaden für den Unterricht der Taubstummen. Essen 1838.

Ders., Vollständige Anleitung zum Unterrichte taubstummer Kinder. Essen 1839.

Ders., Anleitung zum Sprachunterrichte taubstummer Kinder. Essen 1840. Als eine reiche Quelle für die Erkenntniss des jeweiligen Fortschrittes auf diesem Gebiete hat sich die gehaltvolle Zeitschrift von Matthias (Friedberg, Bindernagel) bewährt.

Die ältern Schriften von Ziegenbein (1823), Czech (1830), Groser (1834, 1843), Reich (1834), Georgi (1836), Knie (1839), Haug (1845), Flemming (1846), Sägert (1856) haben nur ein mehr historisches Interesse zu beanspruchen.

§. 130.

b. Blindenanstalten. Literatur.

Da Erziehung und Unterricht der blinden Kinder von einem bestimmten Punkte an immer mehr und mehr dem Gange der pädagogischen Behandlung der Fünfsinnigen sich annähert, so zeigt die betreffende Literatur eine geringere Anzahl von Schriften.

Stumpf, der Blinde in seinem körperlichen, sittlichen und geistigen Zustande. Augsburg 1860.

Lachmann, Die Nothwendigkeit einer zeitgemässen Einrichtung und Verwaltung von Blindeninstituten. Braunschweig 1843.

Jörgensen, Zwei deutsche Taubstummenanstalten. Berlin 1875.

Oehlwein, Das Blindenwesen der Jetztzeit. Jena 1877 (Allgem. Schulztg. 1877. No. 35 bis 39).

Ders., Ueber den gegenwärtigen Stand des Blindenunterrichts. Jena 1876 (Allgem. Schulztg. No. 7 bis 9).

Ruppert, Ueber Erziehung, Unterricht und Versorgung der Blinden. München 1877.

Pablasek, die Blindenbildungsanstalten etc. Wien 1876.

§. 131.

c. Idiotenanstalten. Literatur.

Von dem tiefsten Stande geistigen Lebens bis zu demjenigen, welcher an der Grenze der geistigen Gesundheit steht, ist eine lange Reihe von Graden denkbar. Diejenigen, welche mit dem Grundbegriffe der Schwachsinnigkeit zusammengefasst worden, bieten für pädagogische Behandlung ein verhältnissmässig dankbares Arbeitsfeld. Die Unterbringung der einer gewissen Ausbildung noch fähigen Schwachsinnigen in eigenen Anstalten ist sowol im Interesse der von einer niederdrückenden Last zu befreienden allgemeinen Schulen als auch der armen Schwachen selbst dringend geboten. —

Die einschlägige Literatur beschäftigt sich mit der Beleuchtung und Begründung einer besonderen Behandlung der Schwachsinnigen und mit der Angabe geeigneter Veranstaltungen:

Brandes, Der Idiotismus und die Idiotenanstalten. Hannover 1862.

Georgens und Deinhard, Die Heilpädagogik. 2 Bde. Leipzig 1863.

Stötzner, Schulen für schwachbefähigte Kinder. Leipzig 1862.

Kern, Pädagogisch-diätetische Behandlung Schwach- und Blödsinniger. Leipzig 1847.

Barthold, der erste vorbereitende Unterricht für Schwach- und Blödsinnige. 2. Aufl. M.-Gladbach 1875.

Sengelmann, Bericht über die am 4., 5., 6. November 1875 zu Berlin gehaltene Conferenz für Idiotenheilpflege. Hamburg 1875.

Zu beachten sind ferner folgende lehrreiche Berichte:

Gläsche, Erster und zweiter öffentlicher Bericht über die Erziehungsanstalt zu Hubertusburg. Leipzig 1854 und 1858.

Pflugk, Dritter öffentlicher Bericht etc. — Hubertusburg 1871.

Die Jahresberichte von Städten (Canstadt) und Mariaberg bei Reutlingen.

Disselhoff, die gegenwärtige Lage der Cretinen. Bern 1857.

B. Scholastik.

§. 132.

Uebersicht.

Nachdem das theils von den Lebensverhältnissen, theils von der Natur des Unmündigen abhängige Unterrichtsbedürfniss eine Mannigfaltigkeit von Schulanstalten hervorgerufen hat, welche mit Einschluss der individuellen Verschiedenheiten unter die drei Begriffe des Gymnasiums, der Mittel- (höhere Bürgerschule ohne Latein) und der Volksschule sich zusammenfassen lassen, bedarf das auf eine jede dieser Schulkategorieen sich beziehende Gedankensystem ein besonderes Studium. Es gilt, erstens über die konkrete Aufgabe und nächstdem über Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs wie über die dem specifischen Standpunkte der Anstalt entsprechende Methode und Technik, endlich über die zweckmässigste Gestaltung des Schullebens eine selbstständige Ueberzeugung zu gewinnen.

a. Gymnasialpädagogik.

§. 133.

Uebersicht.

Das aus der *schola latina* der Reformationszeit entstandene, in der Reihe der Erziehungsschulen den obersten Raum einnehmende Gymnasium hat in der aus der banausischen Fachschule hervorgegangenen sogenannten Realschule eine um die Gleichberechtigung kämpfende Anstalt gefunden. Letztere, welche somit der Idee eines modernen oder Bürgergymnasiums zustrebt, gehört daher in das Gebiet der Gymnasialpädagogik.

§. 134.

a. Systeme. Literatur.

Die gesammte, das Gymnasialwesen betreffende Literatur ist theils eine das Ganze umfassende, theils eine nur auf einzelne Aufgaben sich beziehende. Für das humanistische Gymnasium haben von Werken der ersteren Art Anspruch auf eingehendes Studium[1] die von Fr. A. Wolf, K. L. Roth, v. Nägelsbach, Baumstark; nächstdem[2] die skizzenhafte Darstellung von Thaulow, die zwar ansprechende, aber zu wenig Haltbares bietende von K. Schmidt, die dem gegenwärtigen Stande des preussischen höheren Schulwesens entsprechende geistvolle von Schrader, die aus dem Nachlasse des Verfassers herausgegebene von Hirzel. Als gemüthvolle Ergänzungen[3] zu den erstgenannten Werken können herbeigezogen werden K. L. Roths »kleine Schriften«, viele von Döderleins »gesammelten Aufsätzen«, ferner Schmitt-Blank und Schwartz.

1) Fr. A. Wolf, Consilia scholastica. Ueber Erziehung, Schule, Universität. Von Körte. Quedlinburg und Leipzig 1835.

Arnoldt, Friedrich August Wolf. 2 Bde. Braunschweig 1862.

K. L. Roth, Gymnasialpädagogik. Stuttgart 1865.

v. Nägelsbach, Gymnasialpädagogik. Herausgegeben von Autenrieth. Erlangen 1862.

Baumstark, Ueber Fr. A. Wolf und die Gelehrtenschule oder die Gymnasialpädagogik. Leipzig 1864.

2) Thaulow, Die Gymnasialpädagogik im Grundriss. Kiel 1858.

K. Schmidt, Gymnasialpädagogik. Köthen 1857.

Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. 3. Aufl. Berlin 1876.

Hirzel, C., Vorlesungen über Gymnasialpädagogik. Tübingen 1876.

3) Roth, Kleine Schriften pädagogischen und biographischen Inhalts. Berlin 1852.

L. Döderlein, Reden und Aufsätze, ein Beitrag zur Gymnasialpädagogik. 4 Bde. Erlangen 1843 bis 1859.

Schmitt-Blank, zur Gymnasialpädagogik der Gegenwart. Allgem. Schulztg. 1873. No. 43. 44. 45. 49. 50. 51.

W. F. L. Schwartz, Der Organismus der Gymnasien. Berlin 1876.

§. 135.

Fortsetzung.

Eine eigentliche Realschulpädagogik hat die Literatur nicht aufzuweisen; eine auf wissenschaftlicher Grundlage ruhende Theorie[1] des Realschulunterrichts ist in Magers Bürgergymnasium und in dem, von übereinstimmenden Principien aus bearbeiteten, Werke Scheiberts über die höhere Bürgerschule niedergelegt. Als eine Skizze von einer Realschulpädagogik ist der Aufsatz von Koch über Realschullehrer und Realschullehrerseminare in Schmids »Encyclopädie« (Bd. VI, p. 659 u. f.) und als eine Ergänzung der beiden genannten Hauptschriften[2] die mit letzteren freilich nicht ganz harmonirenden Erörterungen und Berichte von Nagel und Rotter anzusehen.

1) Mager, Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürgergymnasiums. Belle-Vue b. Constanz 1845.

Scheibert, Das Gymnasium und die höhere Bürgerschule. Berlin 1836.

Ders., Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848.

2) Nagel, Die Idee der Realschule. Ulm 1840.

Ders., Reiseerfahrungen über den gegenwärtigen Zustand des Realschulwesens in Deutschland. Ulm 1844.

Rotter, Die Realschule als Mitbegründerin eines freien Bürgerthums. 2. Aufl. Wien 1862.

§. 136.

Schluss.

Obschon demnach die gesammte Literatur über Gymna-

sialpädagogik höheren wissenschaftlichen Anforderungen keineswegs zu genügen vermag, so zeigt dieselbe doch eklatante Uebereinstimmung in dem auch schon früher von Deinhardt[1], Bernhardi u. A. ausgesprochenen Fundamentalsatze, dass das Gymnasium, das humanistische wie das moderne (Realgymnasium), in der dialektischen resp. philosophischen Gedankenarbeit sein charakteristisches Merkmal zu sehen und demgemäss das Sprachstudium als das durch Nichts zu ersetzende Hauptmittel zu diesem Zwecke zu betrachten habe. Wie sehr die Organisation des höheren Schulwesens, trotz allerlei Schwankungen und Schwächen, von dem Geiste des genannten Satzes durchdrungen sei, zeigen die »Erläuterungen und Bemerkungen« zu der unter dem 6. October 1859 erlassenen Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und höheren Bürgerschulen und Wiese's[2] gediegene Darstellung der Weiterentwickelung des höheren Schulwesens in Preussen.

1) Deinhardt, Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftl. Anforderungen der jetzigen Zeit. Hamburg 1837.

Bernhardi, A. F., Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena 1818.

2) Wiese, a. a. O. Bd. II, p. 1—41; Bd. III, p. 1—60.

Vergl. ferner die Zusammenstellung der Gymnasiallehrpläne der deutschen Schweiz, der bedeutendsten deutschen Staaten und Frankreich, von Uhlig und Burckhardt-Brenner, Aarau und Berlin 1868.

§. 137.

β. Monographieen. Literatur.

Die das Gymnasialwesen betreffenden Monographieen sind theils organisatorischer, theils polemischer und apologetischer Natur. Die ersteren, in üppiger Fülle während der aufgeregten Jahre 1848 und 1870 hervorgesprosst, werden fast durchgängig durch den Gedanken einer Verschmelzung, um nicht zu sagen Vermengung, der Lehrpläne aus beiden Gymnasialanstalten beherrscht. Ein grosser Theil von ihnen befürwortet die durch

den Zeitgeist hervorgebrachte Idee eines Gesammtgymnasiums wie Rothert[1].

Unter den vorgeschlagenen Mitteln tritt die Abänderung der Zeitfolge des Eintritts für die einzelnen Sprachen dergestalt in den Vordergrund, dass nahezu alle denkbaren Variationen unter den in Frage kommenden fünf Sprachen ihre Vertreter gefunden haben. Belege für das Gesagte bietet die gründliche, klare Schrift von Mützell[2] über die höheren Schulen, die zugleich eine vollständige Uebersicht der betreffenden Gesammtliteratur jener Zeit giebt. Von vielen der genannten Schriften unterscheidet sich vortheilhaft die zu einer gründlichen und allseitigen Betrachtung anregenden kleinen Schriften von Köchly[3]. —

Uebrigens hat die organisatorische wie polemische Literatur in dem höheren Schulwesen Deutschlands nur einen sehr geringen, in demjenigen Oesterreichs[4], über welches das Werk von Beer und Hochegger Auskunft gibt, einen grösseren, nicht beneidenswerthen Erfolg gehabt.

1) Rothert, Die Schulreform. Aurich und Leer 1848.

Brock, H., Protest gegen Dir. Rotherts Gesammtgymnasium. Hannover 1848.

Wittstein, Th., Zustand unsrer (hannöverschen) Gymnasien. Hannover 1848.

2) Mützell, pädagogische Skizzen, die Reform der deutschen höheren Schulen betr. Berlin 1850.

3) Köchly, Ueber das Princip des Gymnasialunterrichtes der Gegenwart. Leipzig 1845.

Ders., Zur Gymnasialreform. 3 Hfte. Leipzig 1845 u. 1848.

Mager, Die neuesten Vorschläge zur Gymnasialreform. S. pädag. Revue. Bd. XVI, p. 208—264.

Schütz, Vorschlag zu einer Reform der Gymnasien. (S. »Gymnasial-Zeitschrift« 1870, p. 1 ff.).

Marquard, Ueber nationale Erziehung. Leipzig 1872.

Kock, Wünsche in Betreff des für den preussischen Staat zu erwartenden Schulgesetzes. Köln 1872.

Bonitz, s. »Gymnasial-Zeitschrift« 1872, p. 498 u. f.

Schmelzer, Fromme Wünsche. Prenzlau 1872.

L. Meyer, Die Zukunft der deutschen Hochschulen und ihrer Vorbildungsanstalten. Breslau 1873.

Lattmann, Reorganisation des Realschulwesens und Reform der Gymnasien. Göttingen 1873.

Peter, Zur Reform unsrer Gymnasien. Jena 1874.

Bonitz, Die gegenwärtigen Reformfragen in unserm höh. Schulwesen. In »Preuss. Jahrbücher« Bd. 35. Hft 2.

Weck, Das deutsche Gymnasium. Ratibor 1875.

E. v. Hartmann, Zur Reform des höhern Schulwesens. Berlin 1875.

4) Vogt, Die österreichischen Realgymnasien. Leipzig 1873.

Beer und Hochegger, Die Fortschritte des Erziehungswesens in den Culturstaaten Europas. 2 Bde. Wien 1867. 68.

§. 138.

Fortsetzung.

Die das Realschulwesen betreffenden Monographieen lassen sich nach den nämlichen Gesichtspunkten wie die der Gymnasien unterscheiden. Als eine historisch denkwürdige Schrift verdient zunächst Beachtung das Programm von Spilleke[1], demjenigen Manne, welcher überhaupt auf die Umbildung der Idee der Realschule nachhaltigen Einfluss ausgeübt hat. Gleiche Tendenz bei mancher Verschiedenheit in der Ausführung zeigen die Monographieen[2] von Mager, Kühner, Kletke, Kühnast, Lattmann und Abhandlungen in der »Zeitschrift für das höhere Schulwesen«. Der Auseinandersetzung zwischen dem Gymnasium und der Realschule[3] dienen eine grössere Anzahl Schriften der neuesten Zeit, wie die von C. Reimer, J. Loth, Jäger, Neubauer, Hilgers, Schmeding, Ostendorf, Bona Meyer, Paur, Kromayer, Schacht, Lattmann, ferner Ostendorfs »höheres Schulwesen« und »*videant consules*« (Zur Orientirung über Fragen des höheren Bildungswesens, Görlitz 1874). Das Bedürfniss einer fortlaufenden Erörterung der Realschulfrage hat sich in der Presse drei wohlbeachtenswerthe Organe geschaffen: 1) das von Strack herausgegebene

Centralorgan in Berlin, 2) das von Langbein begründete von Krumme in Braunschweig fortgesetzte pädagogische Archiv in Stettin und 3) die von E. Döll in Wien redigirte Zeitschrift »Die Realschule«.

1) Spilleke, Ueber das Wesen der Bürgerschule 1822. S. »Spilleke, gesammelte Schulschriften«.

Wiese, A. G. Spilleke. Berlin 1842.

2) Mager, Die deutsche Bürgerschule, Schreiben an einen Staatsmann. Stuttgart 1840.

(Kühner), Das Realschulwesen, in Characteristiken. Darmstadt 1843.

Kletke, C. A., Zur Beurtheilung und Würdigung des deutschen Realschulwesens. Breslau 1857.

Kühnast, L., Parallele zwischen Gymnasien und Realschulen. Rastenburg 1860.

Lattmann, K. A. J., Ueber die Frage der Concentration in den allgemeinen Schulen. Göttingen 1860.

3) Reimer, C., Zur Reformfrage in Bezug auf den Unterrichtsorganismus der Realschule. S. Päd. Archiv 1869, p. 344 ff.

Loth, J., Die Realschulfrage. Leipzig 1870.

Jäger, Gymnasium und Realschule I. O. Mainz 1871.

Neubauer, Gymnasium und Realschule. Langensalza 1871.

Hilgers, Kritik einiger die Realschulen betreffenden Petitionen. Programm der höhern Bürgerschulen zu Saarlouis 1871.

Schmeding, Realschule und Gymnasium. Stettin 1872.

Ostendorf, Volksschule, Bürgerschule und höhere Schule. Düsseldorf 1872.

Meyer, J. Bona, Die Realschulfrage und die Universitäten. In der Zeitschrift »Im neuen Reich« 1872, p. 580 ff.

Paur, Gleichberechtigung der Realschulen mit den Gymnasien (Bericht an das Haus der Abgeordneten). Cöln 1873.

Kromayer, Die Realschulfrage (Progr.). Metz 1873.

Schacht, Die Reform der Realschule (Prog.). Elberfeld 1874.

Lattmann, Reorganisation des Realschulwesens und Reform der Gymnasien. Göttingen 1873.

Ostendorf, J., Das höhere Schulwesen unseres Staats. Düsseldorf 1873.

§. 139.

Schluss.

Noch harren viele in der Literatur zu Tage geförderte Probleme ihrer Lösung. Für die Klärung der eigenen Einsicht empfiehlt es sich, ebensowol die auf der Seite des Gymnasiums wie auf derjenigen der Realschule hervorgetretenen Meinungen in ihrem gegenseitigen Verhältnisse zu überschauen. Eine äusserst willkommene Hülfe zu einer solchen Uebersicht bietet die sorgfältige Darlegung von dem gegenwärtigen Stande der Parteien in dem erwähnten Werke von L. Wiese (Bd. III, p. 33—47).

b. Mittelschulpädagogik.

§. 140.

a. Höhere Bürgerschule ohne Latein.

Wenn die Realschule I. Ordnung oder das Realgymnasium auf einen, dem humanistischen Gymnasium vollständig entsprechenden Stand emporgehoben wird (§. 133—136), dann scheiden sich in aller Schärfe die Realschule II. Ordnung und die höhere Bürgerschule ab. Beide Anstalten, *mutatis mutandis* zu einer einzigen verknüpft, würden der Idee derjenigen Schule entsprechen, deren Aufgabe und Lehrplan in der Denkschrift von Dr. Hofmann [1] in Berlin im Jahre 1869 gezeichnet und wie von vielen Fachmännern, so auch von dem Referenten für das höhere Schulwesen in Preussen als eine, reellen Bedürfnissen genügende, lebensfähige bezeichnet worden ist. —

Da die Mittelschule im bezeichneten Sinne eine grosse Zukunft hat und kaum einen passenderen Namen wird finden können, so wird voraussichtlich der gegenwärtig für gehobene Volksschulen officiell gebrauchte Name durch einen passenderen ersetzt werden. Vorläufig freilich wird, um Collisionen mit dem officiellen Sprachgebrauche insbesondere auch dem des Reichskanzleramtes zu vermeiden, der Name, »höhere Bürgerschule« im Gebrauche bleiben müssen.

1) Hofmann, Fr., Ueber die Einrichtung öffentlicher Mittelschulen in Berlin. Berlin 1869 (Günstig beurtheilt von Bonitz in der »Gymnas.-Zeitschrift« 1869, p. 497 ff.).

Bonitz, die gegenwärtigen Reformfragen in unserm höhren Schulwesen. S. »Preuss. Jahrbücher« XXXV, Hft 2.

Wiese, a. a. O. Bd. II, p. 58 (höhere Bürgerschulen ohne Latein in Wiesbaden, Frankfurt a/M.; Hannover) Bd. III, p. 85 (Breslau).

§. 141.

Literatur.

Mit Fug und Recht lassen sich die gesammten der höheren Bürgerschule und der Realschule II. O. geltenden Schriften als Literatur der Mittelschule ansehen. Dass für diese Schulkategorie der obligate Lateinunterricht weggefallen ist, wird vorzugsweise der polemischen Literatur auf diesem Gebiete verdankt[1]. In erster Linie sind hier die drei von echtpädagogischem Geiste durchdrungenen Schriften von Mager, Scheibert und Krumme[2] zu nennen, da dieselben weit mehr der gegenwärtig projektirten Mittelschule als der gegenwärtigen Realschule angehören.

1) Die Nothwendigkeit der Entfernung des Unterrichts im Lateinischen aus dem Lehrplan der Real- und höhern Bürgerschulen. Neuwied 1870.

2) Mager, Die deutsche Bürgerschule. Stuttgart 1840.

Scheibert, das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848.

Krumme, Die eigentliche höhere Bürgerschule. Barmen 1873.

Ders., Ueber höhere Schulen ohne Latein. Ein Beitrag zur Mittelschulfrage (Programm). Braunschweig 1878.

Vergl. ferner die Literatur zu §. 136 und noch

Wiese, a. a. O. Bd. III, p. 79 ff.

Ostendorf, Volksschule, Bürgerschule und höhere Schule. Düsseldorf 1872.

§. 142.

β. Höhere Mädchenschule.

Dass auch der weiblichen Jugend eine Gelegenheit zu einer über die Ziele der Volksschule hinausgehenden allgemeinen Bildung gegeben werden könne und müsse, ist heutzutage ausser Zweifel. Dass und warum ferner Führung und Unterricht der weiblichen Jugend, bei vielen gemeinschaftlichen doch auch nicht wenige abweichende Merkmale an sich tragen müssen, ist aus der speciellen Pädagogik hinlänglich bekannt. Demgemäss erfordert die Bestimmung der Aufgabe der höheren Mädchenschule, sowie die entsprechende Auswahl und Behandlung der Lehrgegenstände in Lehr- und Stundenplan und die Behandlung der Individuen eine eingehende Vertiefung. Es gilt, von der höheren Mädchenschule ebensowol einen starren Doktrinarismus und ein unfruchtbares Gelehrtenthum als ein oberflächliches Halbwissen und eine sentimentale Verschwommenheit fern zu halten. Dieser keineswegs leichten Aufgabe soll ebensowol Materie und Form des Unterrichts als der Geist der persönlichen Behandlung dienen.

§. 143.

Literatur.

Das in früheren Zeiten selbst bei Chr. Schwarz[1] u. A. häufig laut gewordene Vorurtheil gegen höhere Mädchenschulen scheint mehr und mehr zu verstummen. Leider findet sich dieses Vorurtheil noch in neuerer Zeit in zwei Schriften, welche sonst an gesunden und fruchtbaren Gedanken reich sind, in Riehl's[2] »Familie« und in K. v. Raumers Aufsatze »über Mädchenerziehung«. Ein Hauptverdienst um Klärung der Ansichten erwarb sich die Zeitschrift von Schornstein[3].

Eine Erörterung der hier in Frage kommenden Grundsätze, Massregeln und Anordnungen findet sich in ziemlicher Vollständigkeit und klarer und umsichtiger Darstellung in den Aufsätzen von

Flashar[4]. Anregungen für einzelne Betrachtungen können genommen werden u. A. aus den Monographieen von Wiese und Kühner[5], Erkelenz, Hofmann, Buchner und Janke[6].

1) Schwarz, Grundsätze der Töchtererziehung für die Gebildeten. 2. Aufl. Heidelberg 1836.

2) Riehl, W. H., Familie. 3. Abdr. Stuttgart. 1855. S. 124 ff.

v. Raumer, Die Erziehung der Mädchen. 3. Aufl. (Besonderer Abdruck aus dem III. Bd. der »Geschichte der Pädagogik«). Stuttgart 1866.

3) Schornstein, Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus. Centralorgan für das deutsche Mädchenschulwesen. Leipzig, Teubner. Erscheint seit 1872.

4) Flashar, Mädchenerziehung, Mädchenschulen. In Schmid's Encyclopädie. Bd. IV, p. 489 bis 538 und p. 901 bis 946.

5) Wiese, Zur Geschichte und Bildung der Frauen. Berlin 1873.

Kühner, Die Grenzen der weiblichen Schulbildung. S. »Höhere Bürgerschule« von Vogel und Werner. 1854. Hft 1.

6) Erkelenz, Ueber weibl. Erziehung und Organisation der höhern Töchterschule. Köln 1872.

Hofmann, Ueber die Errichtung öffentlicher höherer Mädchenschulen. Berlin 1875.

Buchner, Gegenwart und Zukunft der höh. Mädchenschule (Rein's »pädag. Studien« 3. Hft). Eisenach.

Janke, Die Mängel in der gegenwärtigen äussern und innern Einrichtung und die zeitgemässe Umgestaltung der höhern Töchterschulen. Berlin 1873.

§. 144.

Schluss.

Die Mittel- oder höhere Bürgerschule hat offenbar eine eminente Bedeutung für das geistige Leben der Nation theils unmittelbar, theils mittelbar. Erstere, die Bedeutung für den höheren Mittelstand, liegt klar zu Tage, die letztere, die mittelbare, ist ihr gegeben in ihrer Beziehung zu dem Berechtigungswesen für Militär- und niederen Staatsdienst und dem unabweis-

lichen Bedürfnisse einer Entlastung der höheren Schulanstalten; aber auch zweitens durch die naturgemässe Verwendung als Vorbereitungsanstalt für Lehrer- und Lehrerinnenseminar. Den inneren Ausbau der Mittelschule im Geiste einer echten Erziehung, wie den Anschluss an andere Schulverhältnisse mit rechtem Verständniss des Gegebenen leidenschaftslos für die öffentliche pädagogische Meinung zu bearbeiten, ist demnach eine dringende Aufgabe für die pädagogische Literatur.

c. Volksschulpädagogik.

§. 145.

Uebersicht.

Da es aus mehreren Gründen ausserordentlich schwierig ist, die Aufgabe und die Ziele der Volksschule scharf zu bestimmen und noch schwieriger, der gewonnenen Ueberzeugung gegenüber den gerade hier äusserst mächtigen Vorurtheilen Geltung zu verschaffen, so ist eine ernste wissenschaftliche Vertiefung in die hierher gehörigen Fragen doppelt nothwendig [1]. Dasselbe gilt von der Auswahl, Anordnung und Behandlung des Lehrstoffes, der Methode und der Hülfsmittel, da es darauf ankommt, innerhalb enger Schranken der Verhältnisse das möglichst Beste zu erreichen. Nachdem durch eine Fortsetzung der Volksschule in der sogenannten Fortbildungsschule eine Erweiterung jener Schranken versucht worden ist, kann und muss die Volksschulpädagogik 1) die eigentliche Volksschule im gewöhnlichen Sinne, mit ihren verschiedenen Stufen von der sogenannten einfachen oder einklassigen bis zur gehobenen Volksschule (der sogenannten »Mittelschule«) und 2) die Fortbildungsschule in Betracht ziehen.

1. Bestimmtere Hinweisungen s. § 82.

§. 146.

α. Volksschule. Uebersicht.

Wenn, wie es sich ziemt, die Masse der Monographieen, welche sich auf Organisation, Dotation, Inspektion und verfassungsmässige Stellung der Volksschule beziehen, der speciellen Scholastik zugewiesen wird, so ordnet sich die gesammte Literatur in zwei Gruppen, in eine solche, welche das ganze Innere der Volksschule und in eine solche, welche einzelne Unterrichtszweige betrifft. Die Methodologie hat nur auf die Literatur der ersten Klasse Rücksicht zu nehmen; für die zweite Klasse ist der Platz in der speciellen Didaktik gegeben.

§. 147.

Literatur.

Die Abhängigkeit der gesammten Schule von dem Zeitgeiste muss bei der Volksschule in erhöhtem Masse zu Tage treten, sobald die ihr gebietende Staatsgewalt einer bestimmten Zeitrichtung ihre Macht leiht. So trägt denn auch wirklich die Volksschulpädagogik dieses Jahrhunderts einen verschiedenen Charakter, entsprechend den Wandlungen, welche sich in den höheren Kreisen vollzogen haben. Die von den Ideen der Pestalozzi'schen Zeit befruchtete Literatur der deutschen Volksschulpädagogik in der ersten Hälfte des gegenwärtigen Jahrhunderts [1] athmet einen andern Geist als die durch die Einseitigkeit reaktionärer Gewalten beeinflusste der Jahre 1850 bis 1872 [2] und von dieser ist wiederum die unter dem Sonnenschein des nationalen Kraftgefühls belebte heutige verschieden [3].

1) Natorp, Grundriss zur Organisation allgemeiner Stadtschulen. Duisburg und Essen 1804.

Ders., Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde. 3 Thle. Ebendas. 1823.

Denzel, Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre. 3 Thle. 3. Aufl. Stuttgart 1825 bis 1835.

Zerrenner, Grundsätze der Schulerziehung. 2. Aufl. Magdeburg 1833.

Schweitzer, Methodik für Elementarlehrer. Zeitz 1833.

Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 3 Thle. 9. Ausg. Halle 1834, 1835.

Harnisch, Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. 3. Aufl. Breslau 1839.

Sluymer, Lehrplan für Volksschulen. 2. Aufl. Königsberg 1842.

Diesterweg, Wegweiser etc. 3. Aufl. Essen 1844.

Kellner, Volksschulkunde. 3. Aufl. (6. Aufl.) 1857 (1866). Essen.

Gräfe, Die deutsche Volksschule. 2. Aufl. 3. Bd. Leipzig. 1858. (3. Auflage unter der Presse).

Körner, Fr., Der Volksschullehrer. 2. Aufl. Jena 1864.

Schwarz-Curtmann, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. 2. Aufl. 1829. 7. Aufl. Leipzig 1866.

2) Stiehl, F., Die drei preussischen Regulative vom 1., 2. u. 3. Octbr. 1854 über Einrichtung des evang. Seminar-Präparanden und Volksschulunterricht. 6. Aufl. Berlin 1858.

Ders., Die Weiterentwickelung der drei preussischen Regulative. Berlin 1861.

Bormann, Schulkunde für evangelische Volksschullehrer. 4 Thle.: 15., 9., 3., 1. Aufl. 1869. (1867). Breslau.

Goltzsch, Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen. 4. Aufl. Berlin 1859.

Bock, Wegweiser für Volksschullehrer. 4. Bearb. 2 Thle. Breslau 1869.

Luz, Lehrbuch der practischen Methodik. 2 Bde. 2. Aufl. Wiesensteig 1868, 69.

Schütz, Evangelische Schulkunde. Leipzig 1870.

3) Jastram, Die Fundamentallehre der evangelischen Volksschulpädagogik. Hannover 1873.

Ders., Die preussischen Regulative und die hannöversche Volksschule. Ebendas. 1870.

Schumann, Gottlob, Lehrbuch der Pädagogik. 2 Thle. Ebendas. 1874, 75.

Ders., Gräfe's deutsche Volksschule. 3. Aufl. Jena 1877, 78.

Diesterwegs Wegweiser. 5. Aufl., herausgegeben von dem Curatorium der Diesterwegstiftung. Essen 1874—76.

Bormann, Pädagogik für Volksschullehrer auf Grund der »allgemeinen Bestimmungen« vom 15. Oct. 1872. 2. Aufl. Berlin 1876.

Reichard, Methodische Anleitung zur Ertheilung des Unterrichts in der einfachen Volksschule. 2. Aufl. Dresden 1877.

Dittes, Grundriss der Erziehungs- u. Unterrichslehre. 5. Aufl. Leipzig 1876. (In der »Schule der Pädagogik«.)

Ders., Methodik der Volksschule. 3. Aufl. Ebendas. 1875. (In der »Schule der Pädagogik«.)

Kehr, Die Praxis der Volksschule. 8. Aufl. Gotha 1877.

§. 148.

Fortsetzung.

Der grösste Theil der genannten Literatur trägt den Charakter des Empirismus und Eklekticismus an sich. Indessen steht zu hoffen, dass der Standpunkt, von welchem aus man noch bis in die neuesten Zeiten die Wissenschaft schlechthin als »graue Theorie« anfeindete, allermindestens für ganz entbehrlich erklärte, bald ein überwundener sein werde. Der Missbrauch, welcher namentlich in der Zeit der preussischen Regulative mit den pädagogischen Begriffen getrieben wurde, dürfte das Bedürfniss nach der Hülfe der Wissenschaft rege gemacht haben. Wie die philosophische Pädagogik die hohe Aufgabe der Volksschule bestimmt, ist aus zwei in den Hauptsachen mit einander harmonirenden Darstellungen: aus Schleiermacher's Erziehungslehre[1] und der Abhandlung von Stoy über »die Idee der Volksschule« zu ersehen.

1) Eisenlohr, Die Idee der Volksschule nach den Schriften Dr. F. Schleiermacher's. Reutlingen u. Leipzig 1852.

Stoy, Die Idee der Volksschule. In »Allgem. Schulzeitung«. 1873. No. 1—4. Jena.

Vergleiche die der Praxis entsprossenen kleinen Monographieen von Dörpfeld u. Weilinger[2]:

2) Dörpfeld, Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform. Elberfeld 1869.

Weilinger, A. Sonnenschein in der Schule. Leipzig 1869.

§. 149.

Schluss.

Auf dem Gebiete der speciellen Schulpädagogik und namentlich dem der Didaktik und Methodik hat der Volksschullehrerstand selbst mit einer ganz ausserordentlichen Emsigkeit einzelne Aufgaben und Lehrzweige ergriffen und behandelt. Die Masse von Schriften entbehrt zwar im Allgemeinen wissenschaftlichen Charakters, eine nicht unbedeutende Anzahl derselben zeigt jedoch fleissige Verarbeitung des Stoffes und sinnige Beobachtung der Schülernatur. Es genügt hier, eine kleinere Anzahl von Namen, nämlich: Burgwardt, Denzel, Dittes, Dobschall, Fröhlich, Hausmann, Hentschel, Kehr, W. Lange, Scholz, Schumann, Theel, Wurst, Zeller, anzuführen, im Uebrigen aber auf den vor 30 Jahren von Lüben und Nacke begründeten und noch jetzt alljährlich erscheinenden »pädagogischen Jahresbericht« (Leipzig, Brandstetter) und die »Rheinischen Blätter« als auf sprechende Beweise von der pädagogischen Strebsamkeit des deutschen Volksschullehrerstandes hinzuweisen.

§. 150.

β. Fortbildungsschule.

Die socialen Nothstände haben seit dem Jahre 1820 in und ausserhalb Deutschland eine Reihe von kleinen Monographieen

veranlasst, welche auf historisches Interesse, auf weitere Beachtung aber keinen Anspruch haben. Eine erfolgreiche Behandlung der hochwichtigen Frage nach Ziel und Einrichtung der Fortbildungsschule ist offenbar von der Anerkennung des Fundamentalsatzes abhängig, dass die Fortbildungsschule keineswegs eine Ausbesserungsanstalt für Schäden in den Kenntnissen der entlassenen Volksschüler sei, sondern eine durch taktvolle Fortführung wesentlicher Unterrichtszweige die heranreifende Jugend des Volkes erziehende Anstalt sein solle. Hier bieten sich zwei Wege dar, entweder: die Schulzeit der Volksschule wird um einige Jahre verlängert, wie dies bereits die grössere Anzahl der Schweizer-Cantone gethan hat, oder: die Fortbildungsschule wird ein eigener, mit der Volksschule in innige Beziehung gesetzter Organismus. Jede der beiden Formen stellt der pädagogischen Literatur ernste und grosse Aufgaben.

Stoy, Idee der Fortbildungsschule. In d. Allgem. Schulztg. 1874. No. 49—51. Jena.

Zweiter Theil.

Methodologie der pädagogischen Praxis.

§. 151.

Disposition.

Es ist eine, in der Erfahrung gegebene und durch psychologische Beleuchtung nur zu begreifliche Thatsache, dass, auch wo pädagogische Einsicht in gewissem Grade vorhanden ist, doch die Beeinflussung der erziehlichen und unterrichtlichen Thätigkeit durch jene Einsicht sich weder sofort bei Beginn einer eigentlichen pädagogischen Berufsthätigkeit einstellt, noch während derselben in hinlänglicher Kraft erhält und fortbildet. Demgemäss erhebt sich das sittliche Bedürfniss nach Veranstaltungen, sowol zur Vorbildung für den pädagogischen Beruf, als zur Fortbildung während der Ausübung desselben. Somit hat die Methodologie im zweiten Theile zu handeln 1) von der Vorbildung zum pädagogischen Berufe und 2) von der Fortbildung innerhalb desselben.

Wenn die Beobachtung einer grössern Anzahl von Erziehern und Lehrern aller Art nur zu oft auf die Erscheinung stösst, dass selbst die besseren Naturen, welche in der pädagogischen Literatur nicht fremd sind und pädagogischen Reflexionen nicht aus dem Wege gehen wie der grosse Haufe, dennoch in ihrer Wirksamkeit sich wenig über das gewöhnliche Maass erheben, so darf wol zunächst ganz im Allgemeinen die *vis inertiae* als Erklärungsgrund gelten, die Trägheit, welche Fichte das Grundlaster der Menschheit nannte. Es ist offenbar viel leichter, über fremde pädagogische Ansichten zu

berichten oder eigene auszubreiten, als mitten in der Anstrengung des Berufslebens jener Gedanken und Ansichten zugleich mit bewusst zu bleiben. Der Doktrinarismus wie die Seichtigkeit der pädagogisch-rhetorischen Uebungen auf Lehrerversammlungen und in Zeitschriften — beides sind Kinder der Trägheit. Die Psychologie macht diesen Satz begreiflich, indem sie erkennen lehrt, wie eine jede Beeinflussung des Wollens und Handelns auch selbst in wenig zusammengesetzten Fällen eine Aufregung und Wechselwirkung einer grösseren Anzahl kürzerer oder längerer Gedankenreihen veranlasst, gleichsam einen zusammengesetzten Apparat in Thätigkeit setzt. Wer, im Besitze einer solchen Einsicht, in seiner Praxis während auch nur einer Schulstunde an sich diese Zumuthung gestellt hat, wird auch von mancherlei Gefühlen der Anstrengung und einer Art von Missbehagen zu erzählen wissen, welches überwunden sein will, wenn die dem Schüler mitzutheilenden Gedanken in ihrem Rhythmus, in ihren Wiederholungen, in ihren Hülfsreihen, in ihren Erläuterungen fortwährend sich durch ein immer waches didaktisches Bewusstsein bestimmen lassen sollen. Aus eben demselben Grunde wird begreiflich, warum im Verlauf des Lebens die Empfänglichkeit für Fortsetzung und Vervollkommnung einer solchen pädagogischen Arbeit an dem eigenen Inneren abnimmt oder wol gar ganz verkümmert.

Die Methodologie der pädagogischen Praxis tritt an die grosse Aufgabe heran, Vorkehrungen und Veranstaltungen aufzuzeigen, durch welche die Fähigkeit und Lust zur Disciplinirung und künstlerischen Veredelung des eigenen pädagogischen Handelns erzeugt und forterhalten werden könne.

I. Von der Vorbildung für das Lehramt.

§. 152.

1. Die Aufgabe.

Das pädagogische Handeln im Allgemeinen und dasjenige innerhalb des Lehrerberufes insbesondere erfordert schon als Bedingungen eines ungestörten Fortganges einen gewissen Grad

von Muth und Unbefangenheit des Auftretens, Fertigkeit in Aneignung und Beobachtung eines vorgeschriebenen Verfahrens und Regelmässigkeit und Sicherheit in Handhabung von Formen des Verhaltens und des Unterrichtens. Die Bedingungen jedoch, an welche eine der hohen Verantwortung entsprechende Behandlung der Zöglinge und Schüler und eine, der Natur der Schüler ebensowol als derjenigen des Lehrstoffs sich anschliessende Gestaltung des Unterrichts geknüpft ist, liegen auf einem anderen und höheren Gebiete.

Schon die gewöhnliche Erfahrung lehrt, wie viel an dem persönlichen Gebahren des Erziehers und Lehrers, der Art und Weise seines Auftretens und der Behandlung der Schüler, der Einhaltung der bestehenden Lebensformen und der Handhabung der Unterrichtsmittel gelegen sei. Das Bedürfniss einer Technik der unmittelbaren Erfahrung wie des Unterrichts macht sich in der Praxis gebieterisch geltend. Wie sollte es auch anders sein? Psychologisches Nachdenken würde, auch ohne die zudringlichen und oftmals schmerzlichen Erfahrungen des Lehrerlebens, sich sagen müssen, dass in jeder unmotivirten Verletzung des gewohnten Gemüthszustandes der Schüler eine Störung im Herbeikommen und in dem Verlaufe der Gedanken gegeben sei, jeder solcher Zustand aber die Art und Stärke der Einwirkung des Lehrers beeinträchtige, entweder verfälsche und trübe oder schwäche. Die Jugend hat für die zahllosen, hier möglichen grösseren oder kleineren Verstösse des Lehrers ein ausserordentlich scharfes Auge und gutes Gedächtniss, zunächst und in den meisten Fällen keineswegs in Folge einer Eingebung des bösen Geistes, sondern in Folge der angegebenen Naturnothwendigkeit. Es muss daher ohne Frage ein nicht unbedeutender Theil der Vorbereitung für die Praxis in einer gleichsam technischen Bearbeitung des persönlichen Verhaltens gesehen werden.

Die in der Presse laut werdenden Vorschläge oberflächlicher Stimmführer fordern leider das Einlernen einer solchen Technik als das Einzige, was dem angehenden Lehrer Noth thue. Die Idee der Erziehung legt gegen die hier zu Grunde liegende niedere Auffassung des Lehrerberufs als gegen eine Versündigung an der Jugend ernste Verwahrung ein.

§. 153.

Fortsetzung.

Ueberall wo die Bestimmung der Schule darin gefunden wird, durch Pflanzung edler Interessen die Jugend zu einer idealen Lebensansicht emporzuziehen (§. 31 folg.), da wird von dem angehenden Praktiker in erster Linie gefordert werden müssen ein gewisser Grad von Fähigkeit, 1) sich in den Gedankenkreis seiner Schüler überhaupt und in die jeweilige Gemüthslage der Einzelnen zu versetzen, 2) unter dem Eindrucke dieser Vertiefung das Sichgeltendmachen der eigenen Gedanken zurückzuhalten [1], dagegen 3) unter den überhaupt möglichen Aeusserungen des eigenen Inneren in Rede wie in der Behandlung der Schüler eine, und zwar als die rechte sich ankündigende, auszuwählen, endlich 4) nach vollbrachter Arbeit sich zu prüfen und über Gelungenes und Verfehltes ein klares Urtheil zu gewinnen. Das sind Anforderungen, welche eine Neubildung eines grossen Theiles vom eigenen Gedankenkreise, einen Grad von Sichentäussern und Sichselbstverleugnen fordern, welcher sich nicht ohne Weiteres und als Regel, sondern nur als die Frucht vielfacher und zusammenhängender Einwirkungen erwarten lässt.

Unter den vielen Sünden, deren der pädagogisch ungebildete Lehrer sich schuldig macht, steht zweifelsohne die obenan, dass er ohne die rechte Betheiligung der Schüler seine Unterrichtsgaben auszutheilen versucht, gleichsam »auf einem Instrumente spielt, welchem die Saiten fehlen«. Wie viele mit frischer Empfänglichkeit und gläubiger Hingebung zu dem Lehrer aufschauende Schüler sind durch Schuld ihrer vielleicht kenntnissreichen und doch unfähigen Lehrer um ihre Lernfreude und die Frucht ihrer Mühen betrogen worden! Die Versuchung zu dieser Sünde liegt freilich nur zu nahe, weil der Abstand zwischen dem Inhalte und dem Baue des Gedankenkreises des Erwachsenen und dem des unreifen und unmündigen Kindes ein ausserordentlich grosser ist und weil der Ablauf der Gedanken des im

Besitze von Reflexionen und Regeln sich befindenden reifen Mannes nur zu leicht die verweilende Hingebung an die elementaren Gedankenbewegungen des Kindes durchkreuzt. Es wird aber nicht blos ein Schutz jener beeinträchtigten Hingebung verlangt, sondern ausserdem ist nothwendig, die Vorgänge im Inneren des Kindes möglichst vollkommen nachzuahmen und zu diesem Zwecke das eigene Denken und Reden unter die Zucht einer Selbstbeobachtung und Auswahl zu stellen. Der Ausübung einer so schweren Kunst nähert der Strebende sich nur allmälig; die wesentlichste Bedingung aber für das eigene Fortschreiten wird wie bei allen Künsten so auch hier in der unablässigen Selbstbeurtheilung und Korrektur gefunden werden müssen. Es erhellt aus einer solchen psychologischen Analyse, dass die zur Ertheilung eines echten Unterrichtes erforderlichen Gedankenbewegungen und Gemüthszustände ganz und gar verschieden von denjenigen sind, welche durch die Arbeit an der eigenen wissenschaftlichen Bildung hervorgerufen werden, dass also mit dem Besitze einer wissenschaftlichen Bildung an sich nimmermehr die pädagogische Befähigung gegeben sein könne. Das Bedürfniss besonderer Veranstaltungen für die Gewinnung einer pädagogischen Bildung ist unabweisbar.

1) Stoy, K. V., Lehrerberuf und Lehrerbildung. Wien 1868.

§. 154.

2. Die Veranstaltungen.

α. Das Arbeitsfeld.

Der Lösung der vielumfassenden Aufgabe einer pädagogischen Vorbildung werden nur solche Veranstaltungen dienen können, welchen ihrer Natur nach die Kraft einwohnt, die durch die pädagogischen Studien angesammelten und in gehöriger Weise verknüpften Gedankenreihen in der mannigfaltigsten Weise zu reproduciren, dieselben eben dadurch beweglich zu machen und so zum leichten Wiedereintritte ins Bewusstsein überhaupt zu befähigen. Ein solcher Einfluss kann nur auf dem Boden eines bestimmt abgeschlossenen, eigens dieser Auf-

gabe dienenden Gebietes für pädagogische Praxis, d. h. einer Uebungsschule erwartet werden. Da aber die auf diesem Felde darzubietenden Gelegenheiten für pädagogisches Handeln 1) ein tieferes Eindringen in die Naturen der Schüler und 2) die jedem erziehenden Unterrichte unentbehrliche gemüthliche Theilnahme an der Persönlichkeit der einzelnen Schüler zur Voraussetzung haben, so können die zu veranstaltenden Hauptübungen nur in der Form eines fortlaufenden und zusammenhängenden Unterrichtes eingerichtet werden. Da es sich hierbei um Gewinnung einer höheren allgemeinen praktisch-pädagogischen Bildung, nicht aber um eine beschränkte Lehrtechnik für bestimmte Lehranstalten oder Lehrfächer handelt (§. 153), so ist durchaus keine Nöthigung vorhanden, eine der Verschiedenheit der künftigen Lehrämter entsprechende, besondere Art von Uebungsschule als wesentliche oder wol gar unumstössliche Voraussetzung zu bezeichnen. Das Ganze der auf den genannten Voraussetzungen getroffenen Veranstaltungen ist die Lehrerbildungsanstalt oder das Lehrerseminar.

Die Hauptfrage: sind denn wirklich besondere und umfangreiche Veranstaltungen zu dem angegebenen Zwecke nothwendig? darf nicht ohne Weiteres auf bejahende Antwort rechnen. Man kann wohl das Bedürfniss vielseitiger Anregungen anerkennen, dieselben aber von mannigfaltigen Erlebnissen der Praxis, der sogenannten Erfahrung, erwarten. Da lässt sich die leichtfertige Rede vernehmen: »es trägt Verstand und guter Wille mit wenig Kunst sich selber vor«, da spricht ein ernster, hochverdienter Schulmann mit Entschiedenheit das Vertrauen aus, dass »gründliche wissenschaftliche Bildung, Energie des Charakters, Freudigkeit in gewissenhafter Erfüllung des Berufs«[1], welche bei »natürlicher Anlage« sich zu finden pflegt, vollständig ausreichen, um die richtige Disposition des Inneren für zweckmässige Unterweisung und Behandlung der Schüler zu gewinnen. Die erste Behauptung denkt von der ganzen Angelegenheit offenbar zu niedrig, die letztere von der Mehrheit der Anfänger

1) Zeitschrift für österr. Gymnas. 1863. (»Aus der Mittelschule«).

im Lehrfache zu hoch. Schon eine unparteiische Umschau in den Schulstuben würde eine Fülle von Thatsachen auffinden, aus denen erhellt, dass trotz wissenschaftlicher Bildung und guter, theilnehmender Gesinnung die schwersten pädagogischen Fehler begangen und schliesslich Muth, Berufsfreudigkeit, Empfänglichkeit für pädagogische Fortbildung abgestumpft und vernichtet wurden. Genauere Betrachtung der Sachlage und der Verhältnisse lässt solches Resultat als begreiflich, ja nothwendig erscheinen. Die Veränderung, welche in der Gedanken- und Gemüthswelt des pädagogischen Anfängers vor sich gehen muss, ist eine ausserordentlich grosse; es liessen sich leicht zahlreiche Selbstbekenntnisse bedeutender Lehrer als Zeugnisse für diese Behauptung beibringen. Grosse, umfangreiche Veränderungen im Gedankenkreise bedürfen aber nachhaltiger übereinstimmender, oft wiederholter, gleichartiger Einwirkungen; solche lassen sich nur unter der Voraussetzung erwarten, dass der Anfänger im Lehramte eine Zeit lang auf einem Felde und in einem Lebenskreise wirkt, welcher gleichsam mit pädagogischen Lebenskeimen durch und durch erfüllt ist. Erste Bedingung für eine solche Intensität und Einhelligkeit der pädagogischen Einwirkung ist ein Schulorganismus, welcher in allen seinen Elementen in Beziehung zu der obersten pädagogischen Aufgabe steht: das ist eine eigene Uebungsschule. Aus gleichem Grunde muss ein Verhältniss zu den Schülern gefordert werden, welches die Wärme echter Theilnahme und den Ernst der Verantwortung in sich erzeugt, d. h. Ertheilung zusammenhängenden Unterrichtes.

Es ist unzweifelhaft: wer die Aufgabe der Lehrerbildung in ihrer ganzen Grösse begriffen hat, der muss auch besondere Veranstaltungen und zwar solche verlangen, welche dazu angethan sind, eine besonders ergiebige Quelle für pädagogische Erkenntniss ebensowol der Schüler als der eigenen Person für Theilnahme an den Schülern, für Begeisterung bei Lösung erziehlicher Aufgaben zu werden. Den obengenannten beiden Hauptveranstaltungen gegenüber erscheint das Einmengen didaktischer Lehren in die Uebungen wissenschaftlicher Fachseminare als geradezu wirkungslos, das Ertheilen von einzelnen Probelektionen als wenig bedeutend, ja wegen seiner herabziehenden, gleichsam erkältenden Nachwirkung oft genug sogar schädlich wirkend.

§. 155.

β. Die Organisation des pädagogischen Seminars.

Da die beabsichtigten Reproduktionen der pädagogischen Gedankenreihen offenbar um so vollständiger, sicherer und leichter während des Unterrichtens selbst sich einstellen werden je mehr dieselben vor der Praxis wieder aufgefrischt und ins Bewusstsein gerufen wurden, so wird eine zweckmässige Anordnung der Unterrichtsübungen vor allen Dingen eine Vorarbeit der eigentlichen Unterrichtsarbeit vorangehen, zu Gunsten der unentbehrlichen Prüfung und Korrektur aber auch noch die Uebung einer gründlichen Verarbeitung des Gethanen und Erlebten nachfolgen lassen. Dass hierbei die Einkleidung der Gedanken sowohl vor als nach der Praxis in bestimmt ausgeprägte Worte und Aufzeichnung derselben als eine wesentliche Hülfe in Anwendung kommen müsse, ergibt sich aus allgemeindidaktischen Ueberlegungen.

Im Mittelpunkte der Aufgaben, welche eine zweckmässige Organisation der pädagogischen Praxis zu lösen hat, steht offenbar die, dass der Praktikant mit sicherer Herrschaft über den Lehrstoff, mit Sammlung seines ganzen Wesens, mit wachsamer Beobachtung und doch voller Hingebung an seine Schüler, bei aller Freiheit von Hochmuth in freudigem Muthe dastehen lerne. Solches zu leisten wird dem Praktikanten jedenfalls leichter gelingen, wenn er vorher nicht etwa blos die selbstverständlich sachliche, sondern auch eine möglichst vollständige pädagogische Vorbereitung besorgt hat. Die Aufgabe einer solchen Vorbereitung ist, gleichsam ein Phantasiebild der zukünftigen Lehrstunde sich zu zeichnen und die etwa zu erwartenden Fragen, Aufgaben und Anforderungen, auch Verkehrtheiten vorzustellen und das ihnen entsprechende richtigste Verfahren im Voraus zurecht zu legen. Weil nun aber Uebereilungen und Inkonsequenzen nur allzuleicht sich einstellen werden, so muss folgerichtig auch die Erinnerung in Dienst genommen und das Bild der glücklich oder unglücklich verlaufenen Lehrstunden einer Betrachtung und Beurtheilung unterworfen werden. Es gilt jetzt, für diese drei wichtigsten Lebensäusserungen des pädagogischen Seminares möglichst wirksame Hülfen aufzufinden.

§. 156.

Nähere Bestimmungen.

Die auf die Vorbereitung des Inneren gerichteten Uebungen werden einen verschiedenen Umfang haben, theils einen weiteren, wie der Entwurf eines Lehrplans, die Vorzeichnung eines Weges innerhalb eines grösseren Zeitraumes, theils einen engeren, wie die Ausführung des Bildes einer Unterrichtsstunde bis in die kleinsten Züge. Die Uebungen in der Lehrarbeit, d. h. im Unterrichten selbst, werden im Interesse einer möglichsten Vielseitigkeit der Anregungen einen wohlgeordneten Wechsel der Wirksamkeit im Kreise verschiedener Altersstufen darstellen. Die Verarbeitung endlich in Prüfung und Beurtheilung wird eben so wohl in der Behandlung der fremden als der eigenen Praxis bestehen und hierbei die erstere als die leichter gelingende als Vorstufe und Hülfe für die zweite betrachten.

Wenn es sich darum handelt, den angehenden Lehrer in grösstmögliche Anspannung seiner ganzen Kräfte für seine Lehrpraxis zu versetzen, so kann unter der unerlässlichen Voraussetzung wissenschaftlicher und sittlicher Ausstattung keine wirksamere Hülfe gedacht werden als die einer Vorbereitung, deren Wesen eben darin bestehen wird, die pädagogischen Gedanken und Gedankenreihen, auf deren Vorhandensein und reichliches Herbeiströmen die bevorstehende Lehrstunde oder disciplinarische oder seelsorgerische Behandlung von Zöglingen rechnen wird, herbeizuschaffen. Wer auf die Weisungen der sogenannten Erfahrung baut und von der Praxis ohne Weiteres Anweisung und Hülfe erwartet, der gleicht dem thörichten Schiffer, welcher ohne Karte und Kompass den zufälligen Strömungen der Wogen und Winde sich überlassen will. Eine unvorbereitete Praxis kann im günstigsten Falle eine gewisse einseitige Abrichtung und eine nur dem urtheilslosen Beobachter imponirende Sicherheit der Manieren zurücklassen. Ewig wahr bleibt der alte Spruch des Dichters: »Nur Weise kann Erfahrung lehren, die Narren macht sie niemals klug« und Göthes kerniges Wort: »Die Kunst bleibt Kunst, ... hier hilft das Tappen nicht, eh' man was Rechtes macht, muss man es erst recht sicher kennen«. So wird also eine

Vorarbeit der genannten Art die Kenntniss dieser rechten, d. h. der im gegebenen Falle in Frage kommenden Anordnungen, Redeformen, Veranschaulichungen, Einwürfe, Rückblicke u. s. w. in dem Bewusstsein des auszubildenden Lehrers sammeln, gleichsam diejenigen Saiten aufziehen und stimmen, welche nachher bei der Ausführung einen guten Klang geben sollen. Dass eine solche Vorbereitung ebensowohl eine Vertiefung in den ganzen Lehrplan, gleichsam in die Generalkarte, und dann ein Eindringen in die kleinsten Theile, also gleichsam das Entwerfen einer Special- oder heimathskundlichen Lokalkarte, veranlasst, bedarf keiner weiteren Nachweisung. Alle diejenigen Bedingungen, welche dazu dienen, die Sicherheit einer Wanderung zu bieten, müssen *mutatis mutandis* in dem jungen Lehrer erzeugt werden, um denselben auf seinem Arbeitsfelde in Wahrheit heimisch zu machen. Freilich wird unter solchen Voraussetzungen für so manche Ausarbeitungen und Vorträge, für welche die kostbare Vorbildungszeit nutzlos verbraucht wird, kein Raum sein.

Auch die Gelegenheiten zur Praxis, die eigentlichen Uebungen, können mehr oder weniger glücklich gewählt und angeordnet werden; die wesentlichste Anforderung an dieselben ist offenbar die, dass zur Behandlung verschiedener Altersstufen jedem Praktikanten die Möglichkeit gegeben werde; die eminente Verschiedenheit der Gemüthslage, in welche der Lehrer im Verkehr mit Schülern der untersten Ordnung und einer höheren versetzt wird, kann gar nicht anders als gewaltige Einwirkung auf den wissenschaftlichen, wie auf den pädagogischen Gedankenkreis ausüben. In gewisser Hinsicht gilt das Gesagte auch von der Verschiedenheit der Geschlechter. Und so wird denn auch ein Eingetauchtwerden zwar nicht in alle möglichen aber doch in einige Disciplinen unter die unentbehrlichsten Bedingungen aufgenommen werden müssen.

Mögen nun die vorwärtsschauende pädagogische Phantasie die Bilder der künftigen Praxis wohlgezeichnet und die Energie einer frischen Vertiefung in die Arbeit eines Augenblickes ein einigermassen glückliches Vonstattengehen der Lehrthätigkeit bewirkt haben: es bliebe der Erfolg der aufgewendeten Mühe doch nur ein halber, wenn nicht das Gemüth sich zu einem umfassenden, tiefdringenden Rückblicke sammeln wollte. Bei einem solchen Rückblicke sollen

nun die Ideen des pädagogisch Richtigen und Wohlgefälligen in voller Klarheit an dem inneren Himmel sich erheben und in ihrem Lichte alles Mangelhafte in der vorhergehenden Praxis deutlich hervortreten. Solches wird aber aus begreiflichen Gründen zunächst nur in unvollkommener Weise eintreten; vollkommener jedenfalls, wo die Vorbereitung durch Tiefe sich auszeichnete. Mehr und mehr indessen wird der normale psychische Verlauf Gesichtspunkt auf Gesichtspunkt herausbilden und so die Abschätzung erleichtern. Die wirksamste Hülfe ist wie auch im Gebiete des Lebensverkehrs die den Andern sorgsam begleitende Beobachtung. Der Beobachtende hat an den in seinem eigenen Innern während seines Aufmerkens entstehenden Gefühlen eine wirksame Unterstützung für seine Beurtheilung; bei der des eigenen Thuns sind die sich einschleichenden, mit der Selbstliebe zusammenhängenden Gefühle leicht ein Hinderniss für unbefangene Abschätzung. — So wird also das pädagogische Seminar nicht sowohl von einem Besuchen und Anschauen fremder Lehrstunden ohne Weiteres einen Erfolg erwarten, — derselbe ist nur in der Einbildung vorhanden, — sondern nur von einer auf der Unterlage sorgfältiger Vorbereitungen und durch planmässige Reflexionen wohlgeleiteten Beobachtung eine Zurückwendung auf die eigene Person des Praktikanten sich versprechen.

§. 157.

Das Lehrerseminar und das Schulregiment.

Die Verwirklichung der Idee des Lehrerseminars ist eine ebenso gewichtige als schwierige Aufgabe des Schulregimentes. Unter den Schwierigkeiten selbst ist offenbar die einflussreichste die in dem Mangel an hinlänglicher philosophischer und wissenschaftlicher Bildung der künftigen Lehrer gelegene. Es erwächst von hier aus dem Schulregimente die Nothwendigkeit, eine Gründung von zwei Kategorien von Lehrerseminaren ins Auge zu fassen, eines höheren und eines niederen. Die Methodologie der Pädagogik kann sich mit der Zeichnung und Beleuchtung des höheren Seminars begnügen. Dieselbe enthält in diesen ihren Entwickelungen die Anforderung an das Wohlwollen und die Ge-

wissenhaftigkeit des Schulregiments, dasselbe solle mit praktischer Weisheit die möglichste Annäherung der untergeordneten Lehrerbildungsanstalt im Auge behalten und anzubahnen suchen.

Es hiesse von Erziehung und Lehrerberuf sehr gering denken, es hiesse die sämmtlichen Deduktionen der pädagogischen Methodologie unbeachtet lassen, wollte das Schulregiment nicht in erster Linie wissenschaftliche Bildung, sowohl allgemeine und fachmässige, wie pädagogische als Grundbedingung für Lehrerpraxis ansehen. Die Erfüllung dieser idealen Bedingungen wird sich aber, so lange nicht eine hohe Stufe allgemeiner Kultur und zugleich des Wohlstandes erreicht ist, in der sehr beträchtlichen Anzahl von nachweislich nothwendigen Lehrämtern als schwer zu bewältigendes Hinderniss entgegenstellen. Niedriger Sinn würde nun hier leicht die »neidische Maxime« als berechtigten Grundsatz verkündigen, bald unter dem Vorgeben, es sei von höher gebildeten Lehrern an niederen Schulen Nachtheil für Staatswohl, Sittlichkeit und Christenthum zu fürchten, — hatte man ja vor gar nicht langer Zeit sogar vor der Dezimalbruchrechnung Angst, — bald mit der Weissagung, es würden für die niederen Schulen höher gebildete Lehrer ausbleiben, weil die Praxis an der Elementarschule und wissenschaftliche Bildung sich nicht vertragen — als ob Wissenschaftlichkeit sich mit der sehr populären Wirksamkeit des Landgeistlichen nicht schon längst vertragen hätte! — derartigen aus Unverstand und Verblendung oder Unlauterkeit stammenden Einreden wird der echte Staatsmann nach Art eines W. v. Humboldt und v. Zedlitz nicht zugänglich sein. —

In der Sache selbst also liegen die Hindernisse nicht, sondern nur in den äusseren Hemmnissen, welche durch die Lebensverhältnisse und materiellen Schranken gegeben sind. So lange diese nicht gehoben sind, giebt es keinen anderen korrekten Weg als den einer Gründung und Fortführung von zwei Kategorien: eines höheren und eines niederen Seminars. Nicht als ob etwa dem Seminare II. Ordnung der Stempel des Empirismus und des Handwerkerthums aufgedrückt sein sollte, — es ist im Gegentheil von durchgreifender Bedeutung, dass in den Veranstaltungen einer Lehrerbildungsanstalt II. Ordnung der

Wissenschaft insofern ein Recht werde, als durch Akkommodation und durch ächt populäre Umbildung der wissenschaftlichen Resultate ein über den handwerksmässigen Standpunkt sich erhebender Reifegrad erreicht wird, welchem die pädagogische Durchschnittsbildung der gegenwärtig aus den Seminaren Abgehenden kaum entsprechen dürfte. In einer solchen Anstalt wird die Ueberlieferung von Phrasen und Allgemeinbegriffen als ein pädagogisches Verbrechen gelten und eben darum kein Boden sein für das krankhafte Gefühl des Fertigseins, welchem »nie was recht zu machen« und des Hochmuthes, welchem das Bedürfniss der Besserung und Fortbildung abhanden gekommen ist.

§. 158.

Fortsetzung.

Mit der Anforderung, die Beziehung zur Wissenschaft als die vornehmste Bedingung für die Wirksamkeit der oben entwickelten Veranstaltungen fest zu halten, verknüpft sich naturgemäss das Bedürfniss, diejenigen realen Verhältnisse zu finden, innerhalb deren das wissenschaftliche Leben des Seminars voraussichtlich am besten gedeihen werde. Hier muss unbedenklich die Universität als derjenige Kreis genannt werden, welcher jedem anderen, der etwa in Frage käme, weit überlegen ist. Das Seminar soll zwar keine eigentliche akademische, aber eine von den Lebensquellen der Universität befruchtete Anstalt sein.

Wie mangelhaft auch die mit den modernen Kulturideen noch bei Weitem nicht in Einklang gesetzten deutschen Universitäten sein mögen, — ihre hohe Bedeutung als Herde des wissenschaftlichen Lebens der Nation kann ihnen von Niemandem streitig gemacht werden. Die Wahrheit dieses Satzes ist noch in neuester Zeit durch Vergleich derselben mit den englischen, französischen und amerikanischen Anstalten besonders ans Licht getreten. Es würde ein Leichtes sein, im Einzelnen nachzuweisen, wie neue Ideen bald in der stillen Arbeit der akademischen Studirstube aufgefunden wurden, bald innerhalb der akademischen Hörsäle in den offenen Gemüthern

der Jugend Aufnahme fanden und dieselben zu fernerer Pflege und Verarbeitung in Bewegung setzten. Auch das Erziehungs- und Schulwesen bedarf einer solchen Stätte, an welcher, unabhängig von den Schranken der Tradition, wie von den Konflikten mit feindlichen Faktoren des socialen Lebens, die Ziele und Wege für ein den Idealen zustrebendes Erziehungs- und Schulwesen einer erneuerten Betrachtung und Bearbeitung unterworfen werden.

Dazu kommt, dass die in diesen Kreisen pädagogisch beschäftigten jungen Männer ebensowohl in der Frische der akademischen Luft überhaupt, als in der Fortsetzung einzelner Fachstudien insbesondere, äusserst günstige Bedingungen für das Gedeihen ihrer wissenschaftlichen Gesammtbildung vorfinden. — Es wird nicht nöthig sein, zum Schutze vorstehender Sätze eine Polemik gegen die weiland Diesterweg'schen Angriffe auf die deutschen Universitäten wieder zu eröffnen. Die Ansichten haben sich seitdem geändert und man darf wohl eine massvolle Anerkennung unserer höchsten Bildungsanstalten als die Gesammtstimmung aller Sachkundigen voraussetzen.

§. 159.

Fortsetzung.

Es erhebt sich nun auf der anderen Seite für das Schulregiment das Problem, diejenigen Bedingungen aufzusuchen, unter welchen die von dem objektiven Mittelpunkte der Praxis d. h. dem Arbeitsfelde, und von dem subjektiven d. h. dem Direktor ausgehenden Einwirkungen einestheils so vielseitig, anderntheils so einheitlich und intensiv als möglich gemacht werden können. Hier gelangt die Untersuchung schliesslich zu den zwar keineswegs leichten, aber durchaus nicht unerfüllbaren Anforderungen, 1) dass als das vielseitigste und einer grösseren Mehrheit von Praktikanten gleichzeitig dienstbar zu machende Arbeitsfeld die Elementarschule (sogen. Volksschule) anzusehen sei, 2) dass die Direktion des Seminars wie der Uebungsschule in der Person eines wissenschaftlich wie praktisch wohlausgestatteten Direktors, am besten des Professors der Pädagogik, vereinigt sein solle.

Es liegt in dem Begriffe der allgemeinen pädagogischen Bildung, welche oben als Kern der Seminaraufgabe gefunden wurde, dass die auf die Praktikanten ausgehenden Anregungen so vielseitig als möglich sein und doch zugleich in der Einheit des pädagogischen Bewusstseins koncentrirt werden müssen. Der Ausgangspunkt für die erste Einwirkung liegt offenbar in dem Arbeitsfelde, d. h. der Uebungsschule, der zweite in dem die Praxis anordnenden, leitenden und zur Verarbeitung anregenden Direktor.

Am vielseitigsten werden die Uebungen und Beobachtungen für jeden Einzelnen, wenn derselbe die Thätigkeit aller Anderen verstehen und durchdringen und in gemeinsamer Betrachtung aus ihr Gewinn ziehen kann; wenn ihm zweitens eine verhältnissmässig günstige Gelegenheit gegeben ist, in eine grössere Mehrheit verschiedener Unterrichtsfächer sich einzuleben und einzuarbeiten. Eine Uebungsschule solcher Art ist nur in der Elementarschule gegeben, deren Unterrichtsziele von jedem wissenschaftlich Gebildeten beherrscht werden. Hier kann Jeder eine Mehrheit verschiedener Disciplinen theils gleichzeitig, theils nach einander übernehmen, hier bei der Beurtheilung fremder Leistungen Jeder sich ein Urtheil bilden und aussprechen, hier also eine Mehrheit von Praktikanten in der vollsten Einheit eines gemeinsamen Gedanken- und Erfahrungskreises sich zusammenfinden. Sobald eine höher stehende Schulanstalt angenommen wird, verschwindet ein grosser Theil dieser werthvollen, ja unentbehrlichen Einflüsse. Ein zweiter wichtiger Gesichtspunkt ist in dem verhälnissmässig bedeutenden Abstande des Gedankenkreises gegeben, welcher sich zwischen dem Elementarschüler und dem wissenschaftlich gebildeten Praktikanten herausstellen wird. Die Nöthigung zum Vergessen und Umformen des eigenen Gedankenkreises wird hier leicht eine so bedeutende und gebieterische, wie sie bei keiner anderen Schulpraxis auch nur annähernd eintreten wird.

Das Wachwerden solcher Einflüsse, deren Möglichkeit in der Natur des Uebungsfeldes allerdings gegeben ist, hängt nun freilich von der Einwirkung des Direktors ab. Seine wissenschaftliche, sittliche und praktische Begabung vorausgesetzt, wird derselbe offenbar dann am erfolgreichsten wirken können, wenn er zugleich als das Haupt und die Seele dieser Uebungsschule dasteht. Eine höhere

Schulanstalt zugleich mit dem Seminar in rechter Weise zu leiten, ist für eine Kraft unmöglich. Die grössere Einfachheit einer Elementarschule allein gestattet eine solche geradezu unentbehrliche, innige Verknüpfung zweier Aemter.

§. 160.

Literatur.

Die Literatur über Lehrerbildung findet sich theils in den Sammlungen von staatlichen Verordnungen und Statuten, theils in Berichten über bestehende Anstalten, theils in eigenen monographischen Erörterungen. Für das Seminar II. Ordnung, das Volksschullehrerseminar, bietet als Ergänzung zu den Berichten der grösseren Werke über die Geschichte der Pädagogik Schneider die reichhaltigste Zusammenstellung[1] der in der Gegenwart in diesen Anstalten eingeführten Praxis und zugleich eine ziemlich vollständige Zusammenstellung der älteren und neueren Literatur. Eine Ableitung der Seminarinstitutionen aus Principien ist niedergelegt in Stoy, Organisation des Lehrerseminars[2]).

Anmerkung: Der Deduktion ist in letztgenannter Schrift als Illustration eine eingehende Beschreibung des neuen Bielitzer Seminars beigegeben. Wir bedauern, den Berichterstatter in Schmid's Encyclopädie (Bd. X, pag. 139), Herrn Dr. Schneider, darauf hinweisen zu müssen, dass das Bielitzer Seminar auch noch heute in allem Wesentlichen auf dem ursprünglichen Organisationsplane fortbesteht und blüht. Vergl. den Jahresbericht des Bielitzer Seminars vom Jahre 1873, Seite 4.

1) Schneider, Volksschullehrerseminar. In Schmid's Encyclopädie Bd X, pag. 49—184. (Literatur pag. 156, 157.)

2) Stoy, Organisation des Lehrerseminars. Leipzig 1869.

§. 161.

Fortsetzung.

Die sämmtlichen der höheren Lehrerbildung dienenden Veranstaltungen lassen sich, wenn die Verquickung didaktischer

Uebung mit der Arbeit akademischer Fachseminare als eine nichtsbedeutende unbeachtet bleibt, nach Begriffen, nämlich nach dem Arbeitsfelde, nach der Praxis, nach der Leitung, in Klassen ordnen. In Bezug auf das Arbeitsfeld unterscheidet sich die Lehrerbildung, je nachdem sie an ein solches geknüpft ist oder nicht und, wenn dasselbe vorhanden ist, ob es singulär, wie durch die Probekandidaten, oder korporativ, wie in geschlossenen Seminaren benutzt wird. Das Arbeits- und Uebungsfeld kann ein allen Mitgliedern gemeinsames oder ein mehrfaches sein. Die Praxis kann entweder in einzelnen Lektionen oder in zusammenhängendem Unterrichte bestehen. Endlich ist für die Leitung der Praxis von wesentlicher Bedeutung, ob die Direktion der Bildungsanstalt eine selbständige oder ein Nebenamt ist. Berichte über die Einrichtung sämmtlicher unter die genannten Klassenbegriffe fallenden preussischen Veranstaltungen bietet das umfassende Werk von Wiese[1], über die sächsischen und über die bayerischen ist Wenig bekannt. Ueber das auf drei ordentliche Mitglieder berechnete Seminar zu Giessen ist das Statut am 29. April 1876 ausgegeben worden. Von den beiden mit einer Uebungsschule arbeitenden pädagogischen Seminaren zu Jena und Leipzig fand das zu Jena[3], als akademische Anstalt 1844 eröffnet, 1858 einen Berichterstatter in seinem »ältesten Mitgliede« (Dr. Bartholomäi); weitere Mittheilungen gab neuerlich A. Weilinger. Ueber das entsprechende zu Leipzig, 1860 gegründet, berichtete Professor Ziller[4]. Das allem Anscheine nach reich ausgestattete pädagogische Seminar zu Budapest[5] entzieht sich wegen der Eigenartigkeit der dortigen Kultur- und Schulzustände für jetzt noch der Beurtheilung.

1) Wiese, Das höhere Schulwesen in Preussen. Bd. II, pag. 598—609. Bd. III, pag. 401—404.

2) »Bestimmungen für das zu errichtende pädagogische Seminar für Gymnasien und Realschulen zu Giessen«. Darmstadt.

3) (Bartholomäi), Das pädagogische Seminar zu Jena, Leipzig 1858.

A. Weilinger, Das pädagogische Seminar in Jena, seine Geschichte und Bedeutung. Jena 1878.

4) Ziller, Das Leipziger Seminarbuch. Im Jahrb. des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig 1874. pag. 99 ff.

5) »Mittelschullehrerseminar zu Budapest«. In »das ungarische Unterrichtswesen am Beginne des Jahres 1875. Bericht des K. Ung. Ministers für Kultus und Unterricht an den Reichstag«. Budapest 1877. pag. 265. 266. (»Reform des Seminars für Mittelschullehrer« pag. 263—265).

Schwicker, S. »Ungarische Schulzeitung«. 1874. No. 3. pag. 25.

§. 162.

Schluss.

Die Anfänge des pädagogischen Seminares weisen auf F. Gedike[1] hin, welcher in den Jahren 1787 bis 1803 ein solches zum Zwecke der Lehrerbildung leitete, und auf J. Fr. Herbart[2], welcher das seinige der gesammten Erziehung dienstbar zu machen suchte. In neuerer Zeit, im Jahre 1836 war es Brzoska[3], welcher zuerst mit dem durchgebildeten Plane eines pädagogischen Seminars hervortrat, aber wegen der Unausführbarkeit seiner Anforderungen keinen Erfolg erzielte. Die erste zusammenhängende Darstellung über ein vollständiges, mit Seminarschule versehenes pädagogisches Seminar erschien 1858, bearbeitet durch Bartholomäi (s. o.) in einer einfachen, aktenmässigen Darstellung. In neuester Zeit haben die auf die Gymnasien[4] und auf das Probejahr[5] gemachten Angriffe eine Behandlung des Problems der höheren Lehrerbildung in Konferenzen und in der Presse hervorgerufen. Unter den Konferenzverhandlungen sind die zu Bonn gepflogenen die umfassendsten. Mit denselben in Beziehung stehen die Abhandlungen von Nohl, Dronke, Erler und 24 Thesen von Stoy[6]. Die weitestgehenden Forderungen versuchte Lindner aufzustellen[7].

1) Gedike, Programm über das Werder'sche Gymnasium.

Berlin 1790. In »Gesammelte Schulschriften von Dr. F. Gedike«. Berlin 1795. Bd. II, pag. 112—134: »Ausführliche Nachricht von dem Seminarium für gelehrte Schulen«.

2) Herbart, Entwurf zur Anlegung eines pädagogischen Seminarii. 1809. Vgl. Willmann, Herbarts pädagog. Schriften, II. p. 177; und Allg. Schulzeitung 1876. p. 208.

3) Brzoska, Die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmässige Einrichtung. Leipzig 1836.

4) Nohl, Mängel und Missstände im höheren Schulwesen. Neuwied u. Leipzig 1874.

E. Du Bois-Reymond, Culturgeschichte und Naturwissenschaft. Leipzig 1878. p, 45—59.

Fick, A., Betrachtungen über die Gymnasialbildung. In Pädag. Archiv, Bd. XVIII (1876). p. 449 ff.

Vgl. Literatur zur Gymnasialpädagogik, §. 134 ff. und

Stoy, K. V. Zeitstimmen über das Gymnasialwesen, Allg. Schulzeitung 1872 Nr. 7 ff.

5) In Prutz' Deutschem Museum Bd I (1860) p. 687 ff.

H. F. Das Probejahr. Erinnerungen und Betrachtungen eines Probejünglings. In Allg. Schulztg. 1871 p. 57 ff.

K. O. M. B., Wanderungen eines deutschen Schulmeisters. Berlin 1874. p. 1 ff.

6) Nohl, Pädagogische Seminarien auf Universitäten. Neuwied 1876.

Dronke, Die Bildung der Lehrer für höhere Unterrichtsanstalten, und die Bonner Pädagogenconferenz. In »Pädagog. Archiv«. Stettin 1877. No. 1. pag. 1.

Erler, Seminarien für das höhere Schulamt. In »Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. Leipzig. CIV. Bd. (1876). pag. 417 ff.

Nötel, Die Ausbildung der Candidaten des höheren Schulamts. Ebendaselbst CVI. Bd. (1877). pag. 232 ff.

Stoy, Die pädagogische Bildung für das höhere Lehramt. 24 Thesen. In »Allgem. Schulzeitung.« 1876. No. 26. pag. 199.

Lindner, Die pädagogische Hochschule. Wien 1874.

II. Von der Fortbildung im Lehramte.

§. 163.

Da die Erfahrung, übereinstimmmend mit der Psychologie, die Gefahr eines Stillstandes und Rückganges in der pädagogischen Bildung als eine jedem Einzelnen drohende erkennen lässt, so wird die Frage nach den naturgemässesten und wirksamsten Mitteln der Fortbildung nahe gelegt. Unter der selbstverständlichen Voraussetzung, dass der Standpunkt des Praktikers in Bezug auf pädagogische Bildung und Interesse kein tiefer war, werden nachstende fünf Quellen der Fortbildung nach Massgabe der sich darbietenden Mittel: 1) Lektüre, 2) Konferenzen, 3) Vereine, 4) Reisen, 5) schriftstellerische Arbeit, reichliche Wirkung mit Nothwendigkeit ausüben. Freilich wird auf die richtigste Art der Einrichtung und Benutzung der genannten Quellen das Meiste ankommen.

Merkwürdig, dass der auf den geistigen Verkehr mit der beweglichen Jugend angewiesene Lehrerberuf dennoch so häufig ein Altwerden und Stehenbleiben der Personen hervorzubringen scheint. In dieser Thatsache liegt die grosse Lehre: es macht auch in der Lehrerwelt das Naturgesetz sich geltend, dass wer in der Frühlingszeit des Lebens der rechten geistigen Jugend entbehrte, mit der Abnahme der körperlichen Beweglichkeit frühzeitig geistig alt werden müsse. Die Bedingungen aufzuzeigen, unter denen eine pädagogische Jugendfrische zu möglischst günstiger Entfaltung kommen könne, das war die grosse Aufgabe der methodologischen Untersuchungen über die Vorbildung zum Lehramte. Eine solche Entfaltung vorausgesetzt, erhebt sich naturgemäss das Bedürfniss nach Erhaltung einer solchen Jugendfrische, welcher die Mühen der Lehrarbeit nimmer zur Last werden. Da erhellt nun aus unseren Deduktionen vor allen Dingen, dass die fortwährende Arbeit an dem Baue und Ausbaue des Gedankenkreises die erste Sorge sein müsse. In der Literatur liegt auch hier die nächste sich darbietende Hülfe, sowohl in der zusammenhängenden als in der fragmentarischen und periodischen. Die grössere Reife des Lebens wird die rechte Auswahl und Durchführung leicht finden

lassen. Aber was wäre das stille Aufnehmen, wenn ihm nicht gleichsam als das ergänzende Ausathmen die Mittheilung und mündliche oder schriftliche Umgestaltung folgte. Die Lebensverhältnisse des praktischen Lehrers bieten hierzu fast ungesucht Gelegenheit in Konferenzen und pädagogischen Sektionen und Vereinen: freilich nicht in solchen Konferenzen, in denen nach längeren oder kürzeren Pausen eine Reihe Ordnungswidrigkeiten der Schüler oder tabellarische Aufzeichnungen den Hauptgegenstand bilden, oder in Vereinen, in denen phrasenhafte und abstrakte Vorträge oder empiristische Berichte über Manieren des Unterrichtes eine zur Ueberzeugung führende Diskussion unmöglich machen (§. 4). Gegenseitige Besuche in den Lehrstunden, verknüpft mit wechselnder Beurtheilung, sorgfältige Vorbereitung auf die Gegenstände der Erörterungen werden hier als natürliche Ausflüsse des aufrichtigen Interesses sich einstellen. Wie aber für das leibliche Gedeihen und Wohlbefinden ein zeitweiliger Luftwechsel überaus heilsam wirkt, so soll eine Diätetik der pädagogischen Gesundheit eine zeitweilige Veränderung der geistigen Atmosphäre, d. h. eine pädagogische Reise unter ihre Anordnungen mit aufnehmen, von grösserer oder geringerer Ausdehnung je nach Verhältniss und Umständen, immer aber auf ganz bestimmte Erfahrungen und Beobachtungen gerichtet und in diesem Sinne wohl vorbereitet. Reisestipendien für Lehrer sind und bleiben eine höchst wünschenswerthe Wohlthat für den Lehrerstand, freilich aber unter der einen wesentlichen Voraussetzung, dass dieselben nicht nach Gunst oder Ungunst und nicht unzeitig Anfängern entgegengetragen werden, welchen vor allen Dingen andauernde Studien und hingebende, gewissenhafte Praxis ziemt. Ist unter solchen Einwirkungen endlich eine wissenschaftliche Bearbeitung einer pädagogischen Aufgabe fertig geworden, so darf dieselbe, gleichsam als reife Frucht, veröffentlicht und weiteren Kreisen dargeboten werden. Ein solches Schriftstellerthum übt nicht, wie ein grosser Theil der vorhandenen pädagogischen Literatur, auf den Verfasser einen verflachenden, auf das Leserpublikum einen abstossenden Einfluss aus, sondern dient im Gegentheil dem ersteren, wie dem letzteren zur Erfrischung und Förderung. Wie viele der pädagogischen Aufgaben aber noch einer rechten, wissenschaftlichen Bearbeitung harren, darüber geben Encyklopädie und Methodologie der Pädagogik hinlänglichen Aufschluss.

§. 164.

Schluss.

Die pädagogische Methodologie steht und fällt mit dem Gedanken, dass eine planmässige Vorbereitung auf die pädagogische Praxis möglich und nothwendig sei: eine mittelbare durchs Studium, eine unmittelbare durch die Uebung. Dieselbe tritt somit in schroffen Gegensatz gegen zwei Hauptwidersacher: in ihrem ersten Theile gegen den Unglauben, welcher die Möglichkeit einer Regierung der Praxis durch die Wissenschaft leugnet, in ihrem zweiten Theile gegen den Aberglauben, welcher auf die wunderbaren Aeusserungen der individuellen Naturkraft rechnet. Die Schwäche des ersten Gegners wird offenbar, sobald das Verhältniss der Wissenschaft zur Erfahrung einer scharfen Bestimmung unterworfen wird; des zweiten, sobald aus der Analogie aller Künste, wie aus der Psychologie die Unentbehrlichkeit planmässiger Uebungen nachgewiesen wird. »*Paedagogus non fit, sed nascitur*« ist ein annähernd wahrer Satz nur für pädagogische Genies. Für eine überwiegend grosse Zahl der mit mitteleren Gaben ausgestatteten Naturen gilt es, die bei dem Genie in Folge der eminenten Anlage frei sich einstellende Freudigkeit am Schaffen durch die wohlthuende Hülfe des pädagogischen Seminares zu erzeugen und durch diese erste Freude wie durch einen erwärmenden Sonnenstrahl die schlummernden Kräfte zu wecken oder — um im Geiste von Jean Paul zu reden — den gebundenen pädagogischen Idealmenschen zu befreien.

Beilage.

Uebersetzung der fremdsprachlichen Anführungen.

Seite 8 Z. 19 v. u.:	Encyklische Unterrichtsstoffe.
- 9 Z. 16 v. o.:	In dem Umkreise des Wissens gibt es wie auf dem Weltkreis sowohl angebaute als wüste Gegenden.
- 10 Z. 5 v. u.:	In derselben (Encyklopädie) sollen, nachdem der gesammte Umkreis derjenigen Gegenstände, mit denen sich die pädagogischen Wissenschaften beschäftigen, durchwandert worden ist, der Umfang der einzelnen Wissenschaften, ihr Inhalt, ihre Verbindungen, ihr Nutzen, ihre Hülfsmittel, die richtige und fruchtbringende Art ihrer Behandlung beleuchtet werden.
- 12 Z. 8 v. u.:	Mehr vermögen bei ihnen gute Sitten, als anderwärts gute Gesetze.
- 14 Z. 4 v. u.:	Die Kunst hasst nur der Ignorant.
- 16 Z. 15 v. o.:	Sie ist die Kunst, welche nach der wissenschaftlichen Behandlung in Kunst auflöst.
Z. 17 v. o.:	Die Kunst ist »menschlicher Geist zu den Dingen hinzutretend«.
- 17 Z. 1 v. u.:	Hindern, dass etwas geschehe.
- 18 Z. 6 v. o.:	Nehmet das Gegentheil des Ueblichen und ihr werdet fast immer richtig handeln.
- 23 Z. 3 v. o.:	Alle Wissenschaften, die sich auf Bildung beziehen, besitzen ein gemeisames Band.
- 24 Z. 11 v. u.:	Ueber die Aufnahme der Pädagogik in die Zahl der akademischen Vorlesungen.
- 29 Z. 14 v. o.:	Magst Du die Natur mit scharfer Gewalt verscheuchen: sie kehrt immer wieder.

Seite 29 Z. 14 v. o.: Nicht jedes Holz passt zur Merkurbüste.
- 29 Z. 14 v. o.: In Uebereinstimmung mit der Natur.
- 29 Z. 6 v. u.: Es kommt Alles darauf an, den natürlichen Menschen nicht zu verderben, dadurch dass man ihn in die Nähe der Gesellschaft bringt.
- 30 Z. 3 v. o.: Die Natur wird nur durch Gehorsam überwunden.
- 37 Z. 8 v. u.: Gesunder Geist im gesunden Körper.
- 40 Z. 11 v. o.: führen — Leiter und Führer.
- 43 Z. 15 v. o.: Je schwächer der Körper, desto mehr befiehlt er, je stärker er ist, desto mehr gehorcht er.
- 44 Z. 17 v. o.: Vergl. zu S. 29.
- 46 Z. 11 v. u.: An Alles, woran man gewöhnen kann, gewöhnt man am besten gleich im Anfang.
- 48 Z. 11 v. o.: Kolokagathie = sittliche Schönheit, Vereinigung von Gutem und Schönen.
- 48 Z. 19 v. o.: Mit Einem, der die Principien leugnet, lässt sich nicht streiten.
- 49 Z 1 v. u.: Wer am schönsten mit der musischen (wissenschaftl.) Bildung die gymnastische verbindet und im richtigsten Maasse in sich aufnimmt, von dem möchten wir mit vollem Rechte sagen, dass er ein vollkommen musisch und harmonisch gebildeter Mensch ist.
- 52 Z. 3 v. o.: Es gibt keine kleinen Dinge.
- 57 Z. 9 v. u.: Etwas sein — Jemand sein.
- 63 Z. 4 v. o.: Molière im »Eingebildeten Kranken«: Warum macht Opium schlafen? — Weil es eine einschläfernde Gewalt hat.
- 65 Z. 20 v. u.: Nach Plinius (Naturgeschichte).
- 66 Z. 12 v. u.: Scharf blickende Männer konnten für die Betreibung der griechischen und römischen Literatur und besonders der Sprache keinen anderen Grund auffinden, als die sogenannte formale Bildung. Ich bin weit entfernt, hiervon mich überzeugen zu lassen, zumal ich nicht sehe, dass diejenigen, welche sich mit griechischer und lateinischer Grammatik besonders viel beschäftigen, die übrigen Sterblichen an wohlgebildetem Geiste weit über-

ragen. Vielmehr meine ich, dass die alte Literatur, auch wenn sie zur Geistesbildung besonders geeignet ist, dennoch aus den Schulen vertrieben werden müsste, wenn sich nicht ein triftigerer Grund fände, warum gerade sie gewählt werde.

Seite 71 Z. 3 v. o.: Bunte Mannichfaltigkeit der Unterrichtsstoffe — geordnete Mannichfallgkeit.

- 72 Z. 13 v. o.: Sie wollen die Erziehung mechanisiren.

- 73 Z. 3 v. u.: Gute Naturen werden, wenn sie eine solche Erziehung erhalten, noch besser als ohne dieselbe.

- 84 Z. 15 v. u.: bei sonst gleichen Umständen.

- 90 Z. 5 v. o.: Natur, Unterricht, Uebung.

- 99 Z. 19 v. u.: Der Knabe hat viel ertragen und gethan, hat geschwitzt und gefroren.

- 91 Z. 9 v. o.: Ich sehe das Bessere und billige es, folge dem Schlechten.

- 95 Z. 6 v. u.: Und wahrlich, wenn Heiterkeit oder Unzufriedenheit Wesen in der Seele ensteht, wird mit jeder von beiden ein nicht geringer Theil einer guten oder einer schlechten Beschaffenheit der Seele entstehen.

- 101 Z. 19 v. o.: Es ist Aufgabe der Kunst, das Künstliche zu verhehlen.

- 103 Z. 2 v. o.: Das Kind thue nichts aufs Wort.

- 103 Z. 12 v. u.: Ihr wollt, dass er als Kind leichtfassend sei; das heisst wollen, dass er erwachsen leichtgläubig und thörich sei.

- 103 Z. 7 v. u.: Das Leben des Lehrers ist es, welches auf den willigen Gehorsam von grösserem Einflusse ist, als gewichtige Rede.

- 104 Z. 15 v. o.: Der erste Fehler.

- 105 Z. 6 v. o.: Nichts anstaunen.

- 112 Z. 1 v. o.: Kenntniss der Gegenwart.

- 114 Z. 3 v. u.: Die Geldliebe, von der man wohl mit Recht sagen möchte, dass sie bei den Phöniziern und Aegyptern heimisch ist.

- 121 Z. 3 v. u.: Hinauswerfen und hinauspeitschen.

- 126 Z. 15 v. u.: Auf alte Sitten und Männer stützt sich der römische Staat.

Seite 126 Z. 13 v. u.: Er selbst war bei allen Lehrern als der unbestechlichste Wächter zugegen.

- 126 Z. 11 v. u.: Wenn das Volk im Allgemeinen ein Prinzip hat, so werden die Theile, aus denen es besteht, d. h. die Familien dasselbe auch haben. Die Gesetze der Erziehung werden demnach bei jeder Regierungsform verschieden sein; sie werden zum Gegenstande haben — im Despotismus die Furcht. . .

- 126 Z. 6 v. u.: In schönster Harmonie gebildet.

- 126 Z. 5 v. u.: Als er von Jemand gefragt wurde, inwiefern sein Sohn durch die Erziehung besser würde, antwortete er: Wenn in nichts Anderem, so wird dann wenigstens im Theater nicht ein Stein auf dem Steine sitzen.

- 127 Z. 7 v. u.: Lehren ist nicht Erziehen und Verhüten ist besser als Curiren.

- 128 Z. 3 v. u.: Wenn Du beim Lesen des Buches eine einzige Silbe falsch gelesen hättest, so würde Deine Haut so fleckig werden, wie der Mantel der Amme.

- 129 Z. 3 v. u.: Alle Menschen streben von Natur nach Wissen.

- 129 Z. 2 v. u.: Denn die Empiristen wissen zwar das »Dass«, aber nicht das »Warum?«

- 134 Z. 5 v. u.: Emil ist nicht der Mensch der Gesellschaft, sondern der Natur.

- 142 Z. 2 v. u.: Reinlichkeit steht der Frömmigkeit am nächsten.

- 144 Z. 1 v. u.: In Fleisch und Blut.

- 147 Z. 7 v. u.: Griechisch zu können ist eine Ketzerei.

- 152 Z. 8 v. u.: Die Sitten führen zur Erkenntniss.

- 153 Z. 12 v. u.: Der Geist der Knaben wird abgestumpft — dies ist in der That eine Marterkammer. Bald wird der Knabe die Vorschrift der Grammatik gründlich erfassen, deren so gar wenige sind u. s. w.

- 154 Z. 7 v. u.: Die sich einer anderen als der lateinischen Sprache bedienen, sollen gehörig bestraft werden. Keine Verziehung gibt es, wenn sich einer hiergegen aus Muthwillen vergeht.

- 154 Z. 5 v. u.: So dass es für schimpflich gehalten wurde, deutsch zu reden.

Seite 161 Z. 2 v. u.: Wenn die Kleinen in's verständige Alter gekommen sind.

- 163 Z. 10 v. u.: Bei den Gegnern gibt es durchaus keine Katechese für die Knaben.

- 172 Z. 2 v. u.: Ohne dass der Mensch geschunden wird, kann er nicht erzogen werden.

- 178 Z. 3 v. u.: Es gibt dort oft gegen 6000 Zimmer.

- 181 Z. 8 v. u.: Erziehungsaufseher.

- 184 Z. 16 v. o.: Das Drei-Kindergesetz.

- 186 Z. 9 v. o.: Ein Redner von Worten, ein Vollbringer von Thaten zu sein.

- 190 Z. 5 v. u: Die Weiber sollen entweder durch Geisseln oder durch Fesseln im Zaume gehalten werden.

- 195 Z. 7 v. u.: Deshalb schien es der Mühe werth, den Geist gleichsam durch ein heilsames Gegengift und durch einen frommen Gegenkatechismus zu beschützen.

- 210 Z. 4 v. u.: Wenn die Erziehung in den Händen der Regierung ist, wird es günstige Gelegenheit geben, sie zu einem politischen Werkzeuge zu machen.

- 215 Z. 5 v. u.: Sobald er geboren ist, bemächtige man sich seiner und verlasse ihn nicht eher, als bis er Mann geworden ist.

- 215 Z. 3 v. u.: Ich habe mir vorgenommen, einen fingirten Zögling anzunehmen, Alter, Gesundheit, Kenntnisse und alle Talente vorauszusetzen, welche geeignet sind, der Erziehung zu helfen.

- 229 Z. 17 v. u.: In grossen Dingen ist auch gewollt zu haben genug.

- 230 Z. 14 v. o.: Die Unterbringung einer grossen Masse Kinder innerhalb vier Mauern ist ein antinationaunmoralisches, unbürgerliches Beginnen.

- 232 Z. 5 v. u.: Vergl. S. 29.

- 237 Z. 2 v. o.: Fahrende Schüler.

- 236 Z. 3 v. u.: Der Geist der Kraft, der Liebe und der Zucht sind, glaube ich, die drei Erfordernisse für einen Schulmeister.

- 247 Z. 4 v. u.: Des Volkes Stimme Gottes Stimme.

Seite 252 Z. 14 v. o.:	Nicht Massregeln, sondern Männer — Massregeln und Männer.
- 272 Z. 2 v. u.:	Glänzendes Elend.
- 276 Z. 2 v. o.:	So will ich es — aufschiebende Einsprache, entscheidende Einsprache. — In zweifelhaften Dingen Freiheit, in Allem Liebe und Herzlichkeit. — Das Nothwendige.
- 312 Z. 4 v. u.:	In der sechsten (obersten) Klasse werden erfahrungsmässig die gewöhnlichen Fehler der öffentlichen Schulen wieder ausgebessert.
- 323 Z. 7 v. o.:	Der Pädagog wird nicht künstlich gemacht sondern wird geboren.
- 323 Z. 3 v. u.:	Ich weiss sehr wohl, dass es fraglich sein kann, ob mehr durch die Natur oder durch Lehre die Kunst der Beredtsamkeit gefördert werde. Uebrigens trägt die Frage nichts zu unserem Vorhaben bei: denn zu dem wirklich vollkommenen Redner kann der Mensch allein durch beides gemacht werden.
- 338 Z. 5 v. o.:	Vergl. S. 14.
- 338 Z. 5 v. u.:	Nirgends ist, wer überall ist.
- 339 Z. 4 v. u.:	Damit er nicht für andere Frauen entbrenne.
- 362 Z. 13 v. u.:	Das Seine thun.
- 401 Z. 14 v. u.:	Unter Abänderung des Abzuändernden.
- 411 Z. 3 v. u.:	Macht der Trägheit.
- 420 Z. 20 v. u.:	Vergl. S. 338.
- 432 Z. 10 v. u.:	Vergl. S. 323.

Register.

Die Ziffern bedeuten die Seitenzahlen; ein * an der Ziffer hinter dem Namen eines Autors bedeutet die eigenen Worte desselben.

C.

D.

E.

F.

G.

H.

I und J.

K.

L.

M.

N.

O.

P.

Q.

R.

V.

W.

Berichtigungen.

S. 353 Z. 13 v. o.: Lehne, W. F.
S. 354 Z. 5 v. o.: Beneke, F. E.
S. 357 Z. 18 v. u.: Krause, J. H.
S. 361 Z. 4 v. o.: Schwarz, Fr. H. Chr.
S. 365 Z. 2 v. u.: dioptrisch.
S. 381 Z. 5 v. u.: nach Potts das Komma weg.
S. 390 Z. 5 v. o.: Diese Zeile muss werden: G. Hahn[4]; für die neueste Zeit bei Mushacke[5].
S. 390 muss als letzte Zeile zugefügt werden:
Mushacke, Deutscher Schulkalender, Leipzig (erscheint jährlich).

Druck von Breitkopf und Härtel in Leipzig.


NOV 14 1895



Educ 25.2
Encyklopadie, methodologie und lit
Widener Library 006684429
3 2044 079 650 131